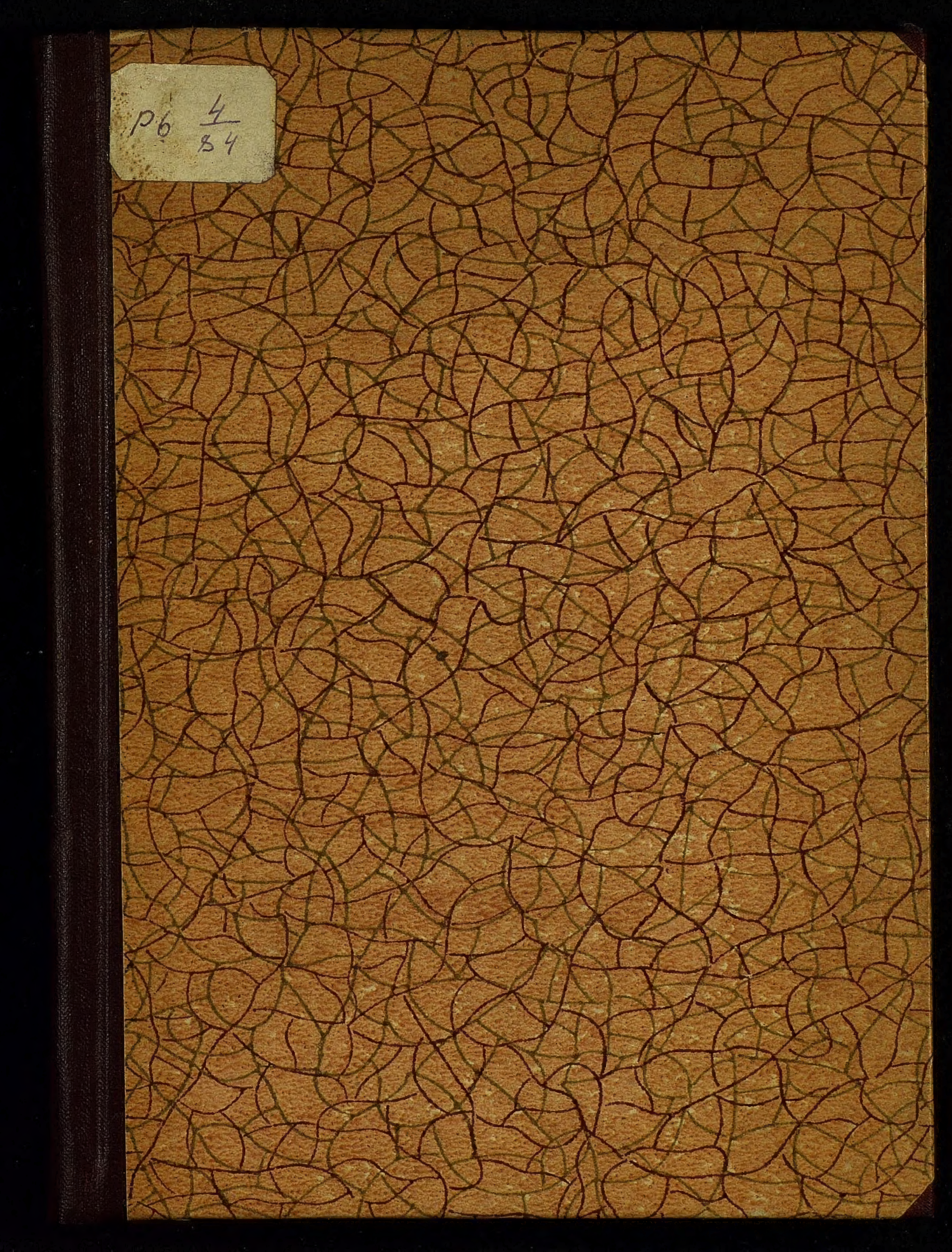
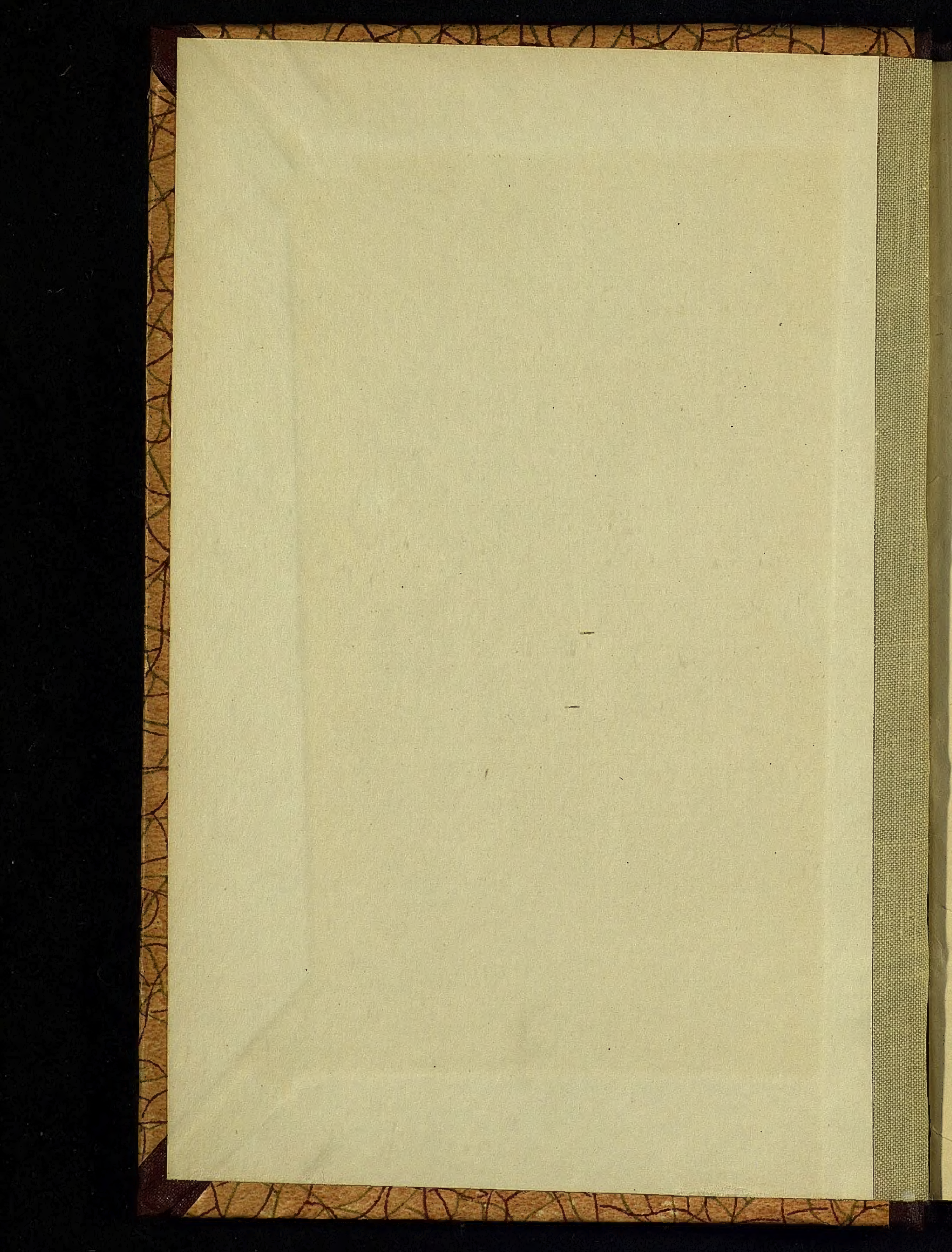


P6 4/84







К. Б. БАРХИН

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

РАБОЧАЯ КНИГА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПЕДТЕХНИКУМОВ И УЧИТЕЛЕЙ

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
МОСКВА — 1927

333

МЕТОДИКА РОДНОГО ЯЗЫКА

К. Б. БАРХИН

РАЗВИТИЕ РЕЧИ
И ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

РАБОЧАЯ КНИГА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПЕДТЕХНИКУМОВ И УЧИТЕЛЕЙ

Допущено Научно-Педагогической Секцией Государственного Ученого Совета

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
Москва—1927

ОТПЕЧАТАНО В ТИП. «ГУДОК»,
УЛИЦА СТАНКЕВИЧА, 7.
В КОЛИЧ. 5.000 ЭКЗ.
ГЛАВЛИТ № 98512.



ПРЕДИСЛОВИЕ.

«Развитие речи и изучение художественных произведений» является частью составленной по поручению Отдела техникумов Главпрофобра Наркомпроса РСФСР методики родного языка. Эта методика предназначается для учащихся педагогических техникумов и для практических работников трудовой школы; по своему построению — систематически подобранным заданиям к каждому отделу, указанию литературы, необходимой для их проработки, с краткой аннотацией рекомендуемых сочинений — она подходит к типу учебных книг, называемых «рабочими», и, как полагают ее составители, дает возможность учащимся самостоятельно прорабатывать одни вопросы, углублять понимание других и делать обобщения из ряда уже рассмотренных случаев, типичных в школьной практике.

В свою очередь эта часть методики распадается на 2 подотдела: первый заключает в себе свод общих предпосылок для ведения классных занятий по развитию речи и критическому изучению литературных произведений; второй — детальное рассмотрение отдельных видов работ по годам обучения. Наше «Развитие речи» ни в одном из своих отделов не сбивается на то, что известные русские педагоги (Житецкий, Н. Соколов и др.) называли (и своим авторитетом поддерживали) «теорией сочинения». Господству риторики приходит конец даже во французской школе, где она пустила корни особенно глубоко. Для всех детских словесных работ у нас выдвигаются два обязательных начала: 1) естественность и 2) жизненность содержания. Во имя этой «естественности» мы предостерегаем, например, от «придумывания» учащимися протоколов — записывать можно и следует лишь то, что дети сами наблюдали, в чем сами принимали участие. «Жизненность», т. е. насыщенность сочинения подлинными интересами детей, их впечатлениями, стремлением разрешить тот или другой захвативший их вопрос, является гарантией того, что детское сочинение будет не сухой, иногда вымученной отпиской («пристал учитель»... «весь класс пишет, пишу и я»...), а прочувствованным, продуманным переводом настроения и чувства в слово. Нам приходилось просматривать немало школьных стенгазет, приходилось и наблюдать, как статьи для этих газет «делаются», и мы должны сказать,

что бледным, худосочным, неубедительным выходит в стенгазете решительно все, что является пересказом статей, появившихся в больших газетах, статей, мало доступных детям по форме изложения и по кругу затрагиваемых вопросов, и, напротив, школьная «газетная перекличка» (переписка учащихся в стенгазете по поводу действительно заинтересовавшего их вопроса) неизменно обнаруживает и детскую находчивость (в словах, в доводах) и острую детскую наблюдательность.

По плану нашей методики, предметом занятий по развитию речи является усвоение детьми обоих основных стилей: художественного — с его образностью и эмоциональностью и делового — с экономией слов, с насыщенностью речи фактическим содержанием.

Глава I.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ. УСТНЫЕ И ПИСЬМЕННЫЕ СОЧИНЕНИЯ.

Устные сочинения.

На ранних ступенях школьного обучения преобладающее значение имеют не письменные, а устные сочинения учащихся, так как здесь детям еще приходится иногда отступать перед трудностями письменного изложения: преподаватель чаще всего сам записывает сказанное учеником или составленное всем классом; ведь он обязан оберегать детвору от возможности орфографических «несчастий»: «написанное пером», начертанное слабой рукой ребенка, действительно, надолго или даже навсегда остается, как снимок, в зрительной и моторной памяти, и потом этот снимок «не вырубишь и топором». Наконец, мысль и воображение работают в ребенке куда быстрее, чем идет его выучка искусству письма, и требовать от детей на первых ступенях обучения по интересующим их вопросам письменных ответов — значит обречь их на тяжелое, мучительное молчание [1]. Итак, на первое место выдвигаются устные сочинения. Не

[1] Устная речь ребенка куда богаче его письменной речи. Рассказ ребенка — сплошная драматизация. Но то же детское повествование, живое, полное движения, которое радовало преподавателя в устной передаче класса, будучи облечено в письменную форму, подвергается какому-то «бумажному оцепенению». Вот 2 рассказа (устный и письменный) одного и того же молодого автора, на одну и ту же тему: «Наша корова».

1.

И у нас есть корова — Машка (так ее зовут). И всегда звали Машкой. Я помню, была совсем маленькая, а мать говорит: «Вот Машка с поля пришла!» Рога-то у нее — вот какие! «Я тебя забодаю, я тебя забодаю!» Мать ей моя и отвечает: «Ты не бодай меня—я тебе дам хлебца с солью и сена свеженького». Машка ей зато молока (дает). Я люблю молоко — оно белое, теплое и сладкое, сладкое...

2.

У нас есть корова. Корову зовут Машка. Она дает молоко. Молоко белое и сладкое. Я очень люблю молоко.

всякий ответ ребенка, не всякая детская речь будет устным сочинением. От сочинения (и письменного и устного) мы требуем плана: ребенок, раньше чем сказать, должен знать, что он скажет, и затем при изложении своих мыслей ему надлежит придерживаться известной последовательности. Устные сочинения без плана в большинстве случаев превращаются в пустую болтовню. «План этот, — говорим мы в другом месте[1], — может существовать или только в уме («вот это и это надо мне сказать!»), или быть занесенным где-нибудь в записной книжке, общей тетради, на лоскутке бумаги, классной доске и т. д.; он может быть намечен в самых основных делениях, исправляем (сокращаем или дополняем) в процессе работы, но он должен быть».

Очень важно развить в детях уменье сохранять последовательность в рассказе о каком-нибудь событии («последовательность во времени» или «хронологическую последовательность и последовательность в пространстве»). Упражнения в проведении последовательности нужно проводить с детьми с первых шагов школьного обучения. Предложите детям описать порядок в доме: Когда встают? Пьют чай? Когда кто уходит на работу? Когда мать отправляется в рабкооп? Дети — в школу? Когда начинают готовить обед? Когда обедают? Когда относят обед отцу на фабрику? Когда ужинают? Когда дети отправляются спать? Определенной последовательности нужно держаться при описании той или другой домашней работы (лучше всего такой, в которой и дети принимают участие); например, «У нас белье стирают» или «Обед готовят», «Хлеб пекут», «Дом убирают» и т. д.

Последовательности в детском изложении событий (или расположении частей предмета в пространстве) содействует разучивание детьми стишков с ясно проведенной «линией времени»:

Как изба в лесу выросла.

Ой, мы дерево срубили
во зеленом, во лесочке.
Бревна на воду скатили,
плотик ветками связали.

---

[1] К. Бархин, Творческая работа по родному языку. Одесса, 1924.

Вниз по реченьке поплыли,
дружно песенку запели!
Ой, мы к пристани пристали,
бревна на берег скатили.
Ой, мы бревнушки скатили,
избу новую срубили.
Гостей милых пригласили,
хороводы заводили.

Или вот коротенький рассказ в стихах с 7 временными моментами:

Мышка в западне.

Западня в углу стояла. Мышка мимо пробежала, запах сала услыхала. «Так люблю я запах сала»,—про себя она сказала. Побежала, полизала. А затворка и упала.

Рассказывание детей о своих наблюдениях и переживаниях.

Из устных «сочинений» (слово «сочинение» здесь звучит, конечно, очень скромно; это — всякое устное и письменное заявление ребенка, дисциплинированное требованием известной последовательности в изложении) выдвигается на первое место рассказывание детей о своих наблюдениях и переживаниях.

Важно, конечно, чтобы эти наблюдения были личными наблюдениями ребенка, чтобы он сам участвовал в описываемых им происшествиях: «Как кто относится к грозе: я, бабушка, сестра Аннушка, кот-Егорка», «Мы и первый снег» (как мы встречаем первый снег: я, кот-Егорка, теленок-Ваня)[1].

Ребенок уже привык к школе, события школьной жизни становятся и событиями его личной жизни: дети охотно расскажут о школьных порядках и о том, что случилось недавно «чрезвычайного» в школьном «живом уголке» («Как пропал

---

[1] Только в рассказе о личном переживании ребенок может быть и самостоятелен и оригинален — вариации на прочитанное или услышанное от старших получаются всегда бесцветные и безжизненные. Нужно стремиться к тому, чтобы темы для устных сочинений находили себе поддержку в опыте и переживаниях детей. Опыт этот, конечно, не так мал, как думали раньше педагоги, — Л. Н. Толстой, Анатоль Франс, Ромэн Ролан утверждают, что все их переживания зрелого возраста не могут, в отношении количества и интенсивности, сравниться с тем, что было пережито и перечувствовано в раннем детстве. Задача школы — дать возможность ребенку найти и высказать себя.

наш крот», «Как мы пополняем наш „живой уголок"», «Как ухаживаем за растениями», «Как содержится аквариум» и т. д.), и об участии класса (а может быть, и всей школы) в общегородском и общегосударственном празднике: «Как школа деревья сажала» (праздник древонасаждения), «Как мы праздновали 1-е мая», «В гостях у красноармейцев» (посещение классом красноармейского клуба в день 23-го февраля) и т. д.

Темой рассказывания может быть и выполнение учащимися какого-либо поручения класса. Бывают в классе коллективные работы, когда общее задание (обследовать базар, железнодорожную станцию, лесную дачу и т. д.) распадается на ряд частных, и последние поручаются отдельной группе учащихся или даже отдельному ученику, — вот эта группа или отдельный учащийся рассказывают в классе, как было выполнено данное ему поручение.

Детские описания.

Детские описания имеют целью развить способность: 1) «видеть и слышать» (внимательно относиться к окружающему), 2) быстро ориентироваться в окружающем, в незнакомой обстановке и 3) последовательно (во времени или пространстве) излагать виденное и слышанное.

Описания вообще (мы теперь не будем говорить о работах по картинкам) могут вестись: 1) с натуры (ставят описываемый предмет перед учащимся), 2) по памяти (учащийся припоминает какой-нибудь предмет), наконец, 3) по воображению («Жизнь мальчика в одинокой сторожке»). И описания и рассказы удобней в младших двух группах вести по вопросам, которые или предлагает сам учитель, или вырабатывает класс. Например, для описания курицы ставятся следующие вопросы:

> Чем покрыта курица? Где у нее самые длинные перья? Сколько ног, крыльев, глаз? Сколько пальцев на ноге? Что делает курица когтями? Хорошо ли летает курица? Какой мы готовим корм для птиц? Что из еды достает себе сама курица?

Вот вопросы для описания предмета, который дети наблюдали в течение длительного времени:

Желтенькие детки курицы.

Откуда вышли на свет цыплята? Скоро ли цыпленок становится на ноги, после того как вылупливается из яйца? Скоро ли начинает клевать? Как курица учит цыплят искать корм? Как курица греет и укрывает цыплят? Как сзывает и водит их? Как разговаривает с ними? Как их защищает? Какой вид у курицы, когда она защищает цыплят? Узнают ли цыплята свою мать?

Можно брать для описания не целый предмет, а какую-нибудь его часть (деталь): голову петуха, ногу петуха...

Чтобы описываемый предмет приблизить к детям, следует конкретизировать его, т. е. предлагают описать не цыплят вообще, а «потомство нашей Желтушки».

План рассказа или описания дети с доски переписывают в свои тетрадки. При выполнении учащимися письменных работ учитель следит за тем, чтобы слова и фразы писались правильно (слова — обязательно с полными окончаниями и в один прием без перерывов), четко и чисто.

Дети получают задание: «Присмотритесь к работам в кузнице, чтобы потом все описать по порядку и не путая. Вот куют что-то на наковальне — постойте немного в стороне, чтобы не мешать кузнецу и его помощнику, и примечайте». Смотрит детвора и соображает. «Ручником» работает кузнец-мастер, а «кувалдой» — молотобоец. Только мелкие предметы куются ручником, при ковке предметов крупных всю работу исполняют кувалдой, а ударами ручника мастер только показывает молотобойцу место, куда надо бить, и род удара. За слабым ударом ручника должен итти слабый же удар кувалды, за сильным — сильный. Отрывистый удар по наковальне служит сигналом, что бой кувалдой надо прекратить. Двойным ударом по наковальне кузнец заставляет молотобойца ускорить бой. Легкий удар ручника с некоторой задержкой на наковальне означает: «бей легче и реже!». Ребята глядят во все глаза: как клещами держат горячее железо, как обрабатывают вещь подбойниками, чем и как просверливают отверстия, как происходят холодная и горячая рубка железа и т. д., и потом опишут все виденное толково и живо.

Могут даваться в классе и краткие сочинения технического характера (для развития в детях тех-

нического воображения). Например, после прогулки по городу дети дают в письменной форме ответ (с приложением проектов-рисунков): «Как выстроить леса, чтобы можно было по ним ходить рабочим». Или наблюдения за работами над устройством в деревне колодца приводят к сочинению: «Как удобнее всего сложить сруб».

Можно придумать и сочинения (коллективные) для развития в детях творческого воображения. После посещения вокзала и осмотра железнодорожного пути (близ станции) класс импровизирует на тему: «Мальчик незаметно для кондуктора проникает в товарный вагон и отправляется вместе с поездом в далекие края». Для таких работ не обязателен приключенческий (авантюристический) характер; могут быть и сочинения, черпающие материал из ряда наблюдений и лишь в известной части пополняемые детским воображением: «У железнодорожного полотна» (жизнь сцепщика вагонов, сторожа, смотрителя железнодорожной водокачки) или «Жизнь у реки» (как живут рыбаки, лодочники, паромщики, рабочие плотов, матросы на пароходах, грузчики и т. д.) и «Жизнь в лесной сторожке». Дети, знакомые по книжке с жизнью моря, с теплыми странами, смотря в пристани на корабль, вернувшийся из далеких краев, на его пострадавшую краску, на киль, поросший ракушками, — рисуют картины плаванья в теплых морях.

На первых ступенях обучения, в отделе работ по описанию предметов окружающего мира, едва ли целесообразно делить материал на обычные группы: «деловую» и «художественную» — описание должно быть «синкретизмом» (слиянием) и наблюдательско-исследовательского начала, и производственного, и эстетического: это — работа одновременно по языку, счету, изобразительным искусствам и ручному труду. Предположим, что в классе идет уяснение работ по сбору урожая, — описываются (группами учащихся) и соответствующие сельскохозяйственные орудия. Одна группка в классе, допустим, займется ц е п а м и. Она должна ответить на вопросы: как устроены цепа? как работают цепами? правильно ли передает звуковую сторону работы загадка: «Летят гуськи, дубовые носки, летят, говорят: то-то мы, то-то мы»? И непременно зарисует цепа и сделает их модель для классной или школьной коллекции. Не могут оставаться

в стороне и вопросы сельскохозяйственной экономии. Вторая какая-нибудь группка в том же самом классе берет на себя описание молотилки; она в числе других вопросов должна коснуться и такого: чем выгодней производить молотьбу — цепами или молотилкой? Третья группка, наблюдавшая за работой веялки, напишет, между прочим, и о том, как лучше производить веяние — лопатой или веялкой.

Свободные сочинения по данному началу.

Возьмем так называемое «свободное сочинение по данному началу». Дается учащимся начало небольшого рассказа, и они продолжают его. Это продолжение обусловлено: 1) заглавием рассказа, 2) его началом — изменить его дети не могут и с ним они должны считаться все время — и, наконец, 3) тоном рассказа (насмешливым, серьезным, веселым и т. д.). Обстановки действия класс изменить не в силах; характер действующих лиц тоже может быть уже намечен в данном детям начале, и маленьким сочинителям остается только продолжать в определенном духе повествование. Например, учитель говорит:

— Дети, заглавие нашего рассказа: «Маша-отгадчица». Я вам прочитаю весь рассказ, только конца не скажу, а вы придумайте конец. Вот вам рассказ[1]:

«Маша с Ваней приготовляли в комнате уроки. Окно во двор было открыто. Вдруг Маша говорит:

— Пеструшка на дворе яйцо снесла.

— Вот выдумщица — откуда ты узнала? — спрашивает Ваня».

Теперь дети придумывают ответ Маши. Их в этой работе интересуют две задачи: 1) дать от имени Маши убедительный для Вани ответ, и 2) сохранить тон рассказа.

Со второй задачей дети всегда прекрасно справляются. Класс, выслушав приведенное нами начало, обиделся за Машу и ответил обидчику Ване:

— Ты сам выдумщик: разве не слышишь, как громко кудахчет Пеструшка? Значит — яйцо снесла.

Иногда ответ составляют на основании ряда вопросов, предлагаемых классу преподавателем.

---

[1] Рассказ взят из книги К. Бархина, За живой работой, Одесса, 1926.

Опишем одну такую работу (по заранее выработанному и сообщенному детям плану).

Муравьи-лакомки.

Учитель начинает:

— Мать купила детям конфект, спрятала их в корзину. Об этом узнали муравьи...

— Ну теперь, дети, продолжайте сами. Постарайтесь ответить на такие вопросы:

1) Как узнали о сладостях муравьи?

2) Что они сделали, когда узнали, что в корзине спрятаны конфеты?

и 3) Много ли осталось детям сладкого?

Точного ответа на первый вопрос, конечно, получить нельзя, но класс все же справлялся с задачей недурно. Ответ получился в такой форме (причем надо отметить, что в составлении ответов принимали участие решительно все учащиеся: один поправлял другого, ребята оттачивали фразу, отбрасывая лишнее, заменяя непонравившееся слово более, как им казалось, подходящим):

«Муравьи, небось, всегда о сладком узнают! Они далеко слышат от него запах. Вот послали длинноногого муравья (он у них был вроде курьера):

— Пойди, узнай, откуда таким вкусным запахом несет.

Пошел длинноногий муравей. Запах привел его к корзине. Он обошел всю корзину, хотел узнать, в каком углу сильнее пахнет. Нашел. Пополз. Корзина сделана из прутиков. Между ними муравью нетрудно пробраться. (Один, до тех пор молчавший мальчик добавил: «Он еще и живот подобрал, чтобы тоньше быть».) Подполз к конфектам. Попробовал: вкусно. (Тут девочка одна предложила: «Это были шоколадки», но класс нашел, что о «шоколадках» не нужно вставлять.) И пополз к своим. Говорит (по-своему, мы-то не знаем, как муравьи говорят):

— Ползите, там много всего!

Поползли муравьи. Один за другим, один за другим... Забрались в корзину и ели, ели, ели, ели—все очистили. Детям ничего не осталось».

Класс до того разохотился, что хотел и дальше вести рассказ: как пришли дети и мать их обрадовала: «Будет вам гостинец» — и потом, какое всех постигло разочарование. Но ударил спасительный звонок и оборвал нить творчества.

К такому приему («рассказ по данному началу») прибегают нередко и няни, когда они хотят, чтобы дети сами говорили. Няня начинает:

— Жил-был гусь. У него были дед и баба. Они сказали: «Ну, ступай в лес за ягодами»... Теперь, деточки, сами дальше сказку ведите...

Ребенок продолжает:

— Пошел гусь в лес. А навстречу ему волк. «Как ты смеешь в мой лес ходить? А тебя съем». «Не ешь меня, волк,—заплакал гусь,—пойдем к деду и старухе: они тебе денег дадут». Пошли, а навстречу им лиса и т. д.

В беду попал здесь не гусь, а мальчик-рассказчик, который не знает, куда вести рассказ и на чем кончить: он потерял твердый путь среди бесконечных сказочных тропинок.

Досказывание (дописывание) пропущенных в рассказе слов.

Вот еще одна работа творческого характера для первой группы — досказывать (или дописывать) недостающие в рассказе или стихотворении слова. Дети подыскивают слово для заключения фразы, данной им без этого слова, или для заключения целого небольшого стихотворения. Возьмем случай, когда слово это может быть только одно, именно — определенное слово, вытекающее и из смысла предыдущего и из размера стиха, который хорошо чувствуется детьми.

Фома.

1. «Куда, Фома, едешь,
2. Куда погоняешь?»
3. — Сено косить.
4. «На что тебе сено?»
5. — Коровок . . . .
6. «На что тебе коровки?»
7. — Молоко . . . .
8. «На что тебе молоко?»
9. — Деток . . . .

Пятая строка замыкается детьми словом «кормить», седьмая — «доить», девятая — «поить».

Или другая работа, более сложная, так как требуемое слово не так громко подсказывается предыдущим текстом, но, в конце-концов, оно тоже определяется смыслом всего целого (стихотворения, рассказа), метром, и еще новым

фактом, с которым дети в первой работе не имели дела: созвучным окончанием строк (рифмой):

Весенний гость.

1. Март наступает
2. . . . . снежок.
3. К нам прилетает
4. . . . . дружок.
5. Села — запела
6. Громко она:
7. «Здравствуйте, дети,
8. Здравствуй, ...»[1]

Считаясь со смыслом (и метром) всего стихотворения, дети во 2-ю строку вставят слово «тает», в 4-ю — «птичка» (или «птица»), в 8-ю (считаясь, главным образом, с окончанием 6-й строки, с «рифмой») — «весна».

Такую работу можно вести в самом конце первого года обучения или на 2-м году.

Легче детям досказывать (или дописывать) фразы в рассказе и описании, взятых из жизни, близкой им.

Утро Вани.

Ваня проснулся, вскочил с . . . . . . (чего?), надел . . . . (что?), натянул . . . . (что?), обулся . . . . . (во что?), нацедил кувшин . . . . (чего?), взял таз и кусок . . . . (чего?) и пошел . . . . (что делать?) и т. д.

Сочинение по картинкам.

Среди методистов есть восторженные сторонники этого вида работ; имеются и теоретики, призывающие к более осторожному подходу к картинке. Не будем здесь приводить доводов тех и других. Ограничимся тем, что укажем из работ по картинкам лишь те, которые признаются всеми методистами. Самая элементарная работа — название картинки, подпись под картинкой. «Это — собака». «Это — утюг». Или даются детям 3 — 4 картинки, для того, чтобы

[1] В старших группах работа «дописывания» может принять характер особого вида «реконструкций» литературных произведений, дошедших до нас с пропуском слов, в отрывках. В таких работах классу придется проявить хорошее знание стиля данного писателя и всей литературной манеры определенной эпохи.

получить фразу с одним подлежащим и несколькими сказуемыми:

Мальчик читает.
Мальчик пишет.
Мальчик рисует.

Мальчик читает, пишет и рисует.

Если приходится знакомить класс с каким-нибудь новым для него предметом или рассмотреть внимательно предмет, уже в общих чертах детям известный (например для того, чтобы дать название его частям), то удобнее, конечно, предмет этот осмотреть в натуре, а не описывать по картинке. Но и нарисованный предмет иногда имеет преимущества перед реальным: если в классе, скажем, нужно просмотреть ряд предметов просто для того, чтобы только назвать их (такие-то предметы — посуда, такие-то — мебель, платье, инструменты столяра и т. д.), то проделать все это можно, пользуясь одними рисунками. Итак, демонстрируют в классе рисунок, представляющий собаку.

— Что здесь нарисовано? — спрашиваем класс.

— Это — собака.

Кто-нибудь скажет: «Это — Жучка». Надо воспользоваться вторым определением — оно конкретнее, скорее вызовет представление о данном предмете, свяжет с воспоминаниями о собаках, с которыми дети сталкивались или к которым они привязаны. Еще лучше определение: «Это — наша Жучка».

Можно обратить внимание на обстановку, в которой представлена Жучка:

— Это — наша Жучка на дворе, у будки (или: на дворе, у крыльца; или: на траве, у ворот и т. д.).

И дальше:

— Около нее миска. Она пустая.

Дети делают предположение, а потом и вывод из него:

— Жучка голодна. Ее нужно накормить.

Можно вводить в «чтение» картинки и разные подробности, не придуманные, а прямо данные в рисунке:

— Это — наша Жучка. На Жучке ошейник. Она лежит во дворе, у старой будки. Около нее деревянная миска. И т. д.

Одна и та же картинка может быть использована и для более краткой и для более подробной работы. Например:

1) Девочки и гуси (простейшая работа — одно заглавие).

2) Девочка у реки пасет гусей.

3) Девочка пригнала гусей на берег реки. Гусей очень много. Гуси теперь отдыхают на песочке. Девочка плетет венок. По реке плывет лодка. В лодке человек с удочкой.

Возьмем более сложную картинку.

«Читая» такую картинку, учащиеся ставят себе вопрос («общий вопрос»): «Что нарисовано на картинке?» и отвечают: «Дети работают на кухне». Затем ставят ряд вопросов частного характера: «Что каждый из детей делает?» — «Одна девочка стоит у плиты и следит за молоком, которое начинает закипать (или за супом...). Другая девочка моет посуду... Мальчик сидит на полу и колет дрова». Это все учащиеся видят на картинке, но они могут еще многое дорисовать своим воображением... «Мать ушла на базар покупать хлеб, сахар и масло. Уходя, она сказала своей старшей дочери: «Ты вскипяти молоко и свари кашу»... и т. д.



Рис. 1.

Иногда ряд картинок на одну и ту же тему изображает отдельные моменты какой-нибудь одной сложной работы и служит планом в картинках для устного (или письменного) описания, рассказа. Например, дается детям описать стирку белья по следующим пяти картинкам (см. рис. 2).

Работы по картинкам на 3-м и 4-м году обучения принимают более творческий характер. Дети, «читая» (т. е. внимательно рассматривая) картинку, подчиняясь данному картинкой толчку, говорят о том, что, по их мнению, предшествовало событиям, изображенным на картинке, что за ними следует. Они дают и мотивировку поступков, определяют причины, приведшие к тем или другим действиям, подробно останавливаются на обстановке, наконец, дополняют нарисованное материалом, взятым из собственного жизненного

опыта. Для таких классных работ могут быть пригодны и специально составленные книжки картинок, и некоторые иллюстрации в детских (пионерских) журналах, и, наконец, репродукции-снимки (например, на открытых письмах) с картин русских и иностранных художников.



Рис. 2.

Учащимся может быть предложена и работа не по одной картинке, а по двум-трем, объединенным какой-нибудь общей темой. Например, в классе разрабатывается комплекс «Город как культурный центр» или очень большая, по радиусу охвата, тема «Деревня»; заходит речь о школе, упоминается и старая дореволюционная школа; тут будет уместно рассмотрение репродукций с картин, скажем, Богданова-Бельского: «У порога школы», «Устный счет». Можно привлечь и картину В. Маковского — «Школьники» и Богданова — «Новичок». Прошлое деревни («Крепостная деревня») довольно ярко иллюстрируется снимками с картин: Неврева—«Торг крепостными», Курдюмова — «Салтычиха», Федотова—«Болезнь и смерть Фидельки», Зайцева—«Привоз припасов к помещику» и т. д.

Рассмотрению картин предшествует беседа на тему, которую предстоит этими картинами иллюстрировать. В беседе нужно, конечно, учесть содержание картин и все непонятное (из быта, уже отошедшего в прошлое) объяснить предварительно, чтобы в дальнейшем не отвлекать внимания детей рассказами и толкованиями. При работах по картинкам в этой стадии нужно учесть еще один момент, который иногда преподавателем упускается из виду. Детям розданы репродукции с картин (например, открытые письма или вырезки из старых иллюстрированных журналов, аккуратно наклеенные

на картон), и не следует спешить с составлением плана предстоящей работы — пусть дети сами, без всяких «подталкиваний» учителя, внимательно рассмотрят картинки, «почувствуют» нарисованное, и пусть затем сами заговорят, а уж учителю предстоит, давши вволю детям наговориться, указать путь к планомерному оформлению полученных детьми представлений.

Вот пример обработки рассказа по картинке «Горе маленького поваренка» из методической книги «Практика комплексного преподавания» (Третий год обучения. Под редакцией М. Николаевского, И. Кавуна и Г. Васильева).

> Около забора, увешенного афишами, стоит мальчик в костюма повара; он краем передника трет глаза, перед ним опрокинутая корзинка и куски торта и пирожного. Тут же два мальчика-трубочиста; один с равнодушным видом подбирает и есть куски торта, облизывая пальцы, другой с сожалением смотрит на плачущего поваренка. Картинка рассматривается детьми, устанавливается место действия, время, действующие лица, их взаимоотношение, после чего дети дают устные индивидуальные рассказы. Лучший берется в основу, и путем добавлений к нему и исправлений создается коллективный рассказ, который потом записывается всем классом.

Деловые сочинения.

Класс упражняется и в деловых сочинениях. Опасность ведения таких работ состоит в том, что нередко учитель прямо дает учащимся определенный образец, которому дети и следуют, вставляя кое-где только те или другие обозначения (имена, цифры, сроки и т. д.). Конечно, есть необходимость познакомить учащихся с образцами некоторых записей, но всегда следует варьировать повод составления письма, заявления и т. д., чтобы и такие работы были не голыми упражнениями в усвоении формуляров, стандартных образцов, а работой по культуре языка.

Возьмем, скажем, работу: составление классом какого-нибудь письма. Раньше всего необходимо выставить к такому составлению естественный и близкий детям повод — не вообще составление письма к неведомому лицу, в темное пространство, а письмо, допустим, в городскую школу, с которой данная сельская школа поддерживает связь. Класс,

предположим, собирается в город, в экскурсию, и делает тот или иной запрос, связанный с этой предстоящей экскурсией.

Итак, раньше всего выясняется в классе повод к составлению письма. Затем идет выяснение вопросов: о чем нужно писать, какие вопросы интересуют класс и на что следует просить городскую школу ответить, — перечень вопросов образует план письма. И, наконец, каждую часть плана развивают в ряд предложений. Кроме чисто целевой стороны, в таком письме есть и эмоциональная («Нам очень хотелось бы побывать в городе» и т. д.). Когда подходит дело к написанию адреса, здесь уже должна выплыть стандартная форма, образец, которому учащиеся будут следовать и в дальнейшем. Мы взяли пример коллективного послания класса, но дети могут составлять письма и каждый от себя.

Ребенок получает задание: 1) написать письмо уехавшему в город (или в деревню — смотря в какой школе происходит работа) отцу или брату, или близкому знакомому, сообщить о здоровье и занятиях (может быть, и о какой-нибудь выдающейся новости); 2) подписать письмо именем и фамилией; 3) написать внизу, под подписью, число, месяц и год, когда письмо написано; 4) вырезать из белой бумаги конверт по следующему образцу (рис. 3); 5) положить письмо в конверт и заклеить. На конверте написать адрес то же по определенному образцу.

В связи с составлением письма идет и рассказ о деятельности почты, о почтовых порядках (почтовая контора, почтовая марка, почтовый штемпель, почтовый ящик, путешествие письма, почтальон и доставка писем).

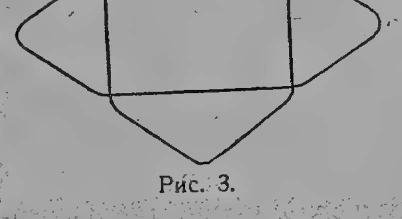


Рис. 3.

Работа по языку находит поддержку в рисовании, черчении, ручном труде. Задумал класс сочинение:

«Письмо Миши Косте — из Киева в Москву» и дает к рассказу следующие иллюстрации.

1. Миша пишет письмо в городе Киеве.
2. Опускает письмо в ящик.

3. Почтальон вынимает письмо из ящика.
4. Письмо Миши на почте; к письму прикладывают штемпель.
5. В поезде (в почтовом вагоне).
6. На московской почте ставят штемпель на конверт.
7. В сумке у почтальона.
8. Почтальон приносит письмо Косте.

Можно разучить в классе и небольшое стихотворение (на тему «Почта»). Например:

Синий домик у ворот.
Угадай: кто в нем живет?
Щелка узкая на крыше —
не пролезть в нее и мыши!
Кто пролезет в этот дом,
три часа пробудет в нем,
а потом быстрее птицы
в шумном поезде помчится,
сам не ведая куда,
через села, города,
через реки и озера...
А куда приедет он —
знает только почтальон...

На тему (если есть время) может вестись в классе и художественное рассказывание: «Как развозят почту в жарких странах на верблюдах, а в холодных на собаках?», «Память голубя» (почтовый голубь). Рассказ может носить и приключенческий характер: «История письма в засмоленной бутылке» (крушение корабля, на необитаемом острове, неожиданная весть, приезжают за потерпевшими крушение...).

Интересной работой является составление в классе телеграмм. Задача: составить рассказ столь кратко, чтобы из него нельзя было выпустить ни одного слова, и в то же время составить с таким расчетом, чтобы лицо, которому будет (будто бы) послана телеграмма, без труда уяснило себе, о чем идет речь. Не всякий рассказ, конечно, можно превратить в телеграмму; надо темой выбирать какой-нибудь подходящий случай: отъезд, приезд, поступление в школу, на завод; выписку из города трактора; ответ на объявление, появившееся в газете, и т. д.[1] К раз-

[1] Упражнения в «телеграфном стиле» — особый вид борьбы с длиннотами, которыми обыкновенно страдают, как тяжким недугом, детские сочинения. Есть и другие виды борьбы с засо-

ряду деловых сочинений будет относиться и работа, способная захватить класс: составление заметки в стенгазету (об этом подробнее — дальше). Об отдельных видах деловых работ мы говорили во 2-й части в связи с рассмотрением программы ГУС'а по родному языку для каждой из групп школы I ступени.

Письменные работы.

С первых шагов учащегося «по письменной части» нужно приучать его к тому, чтобы он писал разборчиво, чисто, не скрадывая окончаний слов, писал целыми словами (т. е. словами, воспроизведенными в один прием, без остановок по средине слова), наконец, писал не на лоскутках бумаги, а в тетрадках, на отдельных листах, четвертушках листа, словом, на материале, имеющем некоторую постоянную форму и размер, чтобы в младших группаах он писал на двух линейках, потом переходил к одной и приучался пользоваться транспорантом.

Одна из причин наблюдающейся у нас в среде школьников удручающей безграмотности (и орфографической и стилистической) коренится в писании учащимися огрызком карандаша на случайных лоскутках бумаги. Учащийся стремился «в с е фиксировать в слове» [1] — писал, если это можно назвать писанием, очень быстро, без оглядки, не заканчивая слов и фразы. Конечно, он не мог приобрести здоровых орфографических навыков (рука его не выводила цельных слов в один прием, глаз не видел правильных рукописных начертаний слов). Это было не писание, а «зарубки» дикаря, по которым тот пробует не без труда восстанавливать то, что хотел запомнить.

Работа, составляемая без плана, на лоскутках бумаги, во время писания не могла быть легко обозреваема учащи-

---

рением речи пустыми, ненужными словами, например, разбор (лексический) образных выражений в народной поэзии, в которой краткость идет рядом с силою. Спрашиваем класс, что можно было опустить (без нарушения смысла фразы) в таких-то пословицах (например, «Не то беда, что во ржи лебеда, а то две беды, что ни ржи, ни лебеды»). Затем идет проверка предложений класса, как можно было сократить то и другое выражение в загадке, в народной песне.

[1] Были методисты-естествоведы, которые говорили учащимся: «Ни одного дня без наблюдения, и ни одного наблюдения без записи».

мися и исправляема ими в процессе писания как со стороны содержания, так и со стороны формы, — в нее проскальзывали явные противоречия, повторения, пропуски, — где уж тут было думать о работе над стилем?

Таких «зарубок» было у каждого учащегося невероятное количество, ведь учащийся — повторяем — «все» наблюдаемое пытался «фиксировать в слове», и учитель не мог и при добром желании просматривать такие «труды» класса: у него не было никакой возможности «обнять необъятное», да и мог ли он разобрать написанное небрежно, грязно, со случайными и неожиданными сокращениями слов и выражений? Для чего и для кого велись эти «зарубки», — никто не мог сказать...

Итак приходится обращать серьезное, неослабное внимание на то, как с внешней стороны написана работа. Учащихся ни в коем случае нельзя загружать письменными работами, и все написанное классом должно быть просмотрено преподавателем. Как ни тяжело бывает подчас учителю после целого рабочего дня засесть за просмотр ученических тетрадок, но делать это приходится, помня, что письменные работы учащихся в школе I ступени только тогда принесут пользу детям, когда эти работы ведутся под контролем учителя.

Примечание. Само собой разумеется, что дело обучения письму надо вести в полном соответствии с гигиеническими требованиями в смысле посадки учащихся, дистанции между плоскостью (доской стола), на которой лежит тетрадь, и глазом пишущего, положения тетради, расстояния от пальца учащегося и концом пера, выбора пера (степень упругости, тонкости), ручки (форма, тяжесть), бумаги (белизна, степень просвечивания) и т. д.

Приемы исправления письменных работ.

Исправление письменных работ учащихся должно быть: 1) своевременным, 2) тщательным, 3) не только констатирующим ту или другую допущенную неправильность, но и обеспечивающим посредством заранее выработанной системы мер, что данная ошибка или ошибка того же самого типа не будет повторена классом или отдельным учащимся.

Ошибки в сочинениях могут быть орфографические, логические и стилистические. Каждый вид ошибок требует

своего способа исправления их. Сделаем пока одно общее замечание.

При исправлении работ нужно обращать внимание на сохранение учащимся норм литературного языка. Само собой разумеется, что под такими нормами следует разуметь не одни каноны литературы XIX века; преподавателю необходимо считаться с теми изменениями, какие внесла в строй литературного языка революционная эпоха (словарь, синтаксические конструкции, приемы выразительности и образности языка[1]. Допуская известные диалектизмы в языке, приходится бороться как с индивидуальными дефектами речи того или другого ребенка (один пишет «тупор», вместо «топор», другой — «сумлеваться», вместо «сомневаться»), так и с неблагоприятными условиями среды (городской улицы). Надо иметь в виду, что для создания уличного жаргона имеет решающее значение сознательно затемненная речь преступных элементов («воровской язык»), и с этим влиянием, столь опасным в культурном отношении, школа обязана бороться[2].

Родниками, питающими детскую речь, являются также язык семьи и печатное слово (книга, афиши, объявления, плакаты, периодическая пресса). К сожалению, нередко сталкиваешься с грубыми неправильностями в языке и провинциальной газеты: последняя не всегда является для детей хорошей литературной школой, и учителю приходится исправлять ошибки (лексические и сантаксические), переходящие со столбцов газеты в ученические тетрадки.

Наконец, и учителю, речь которого во многих случаях является образцом для детей, нужно зорко следить за тем, как он сам говорит и пишет.

О ш и б к и о р ф о г р а ф и ч е с к и е исправляются так. Учитель зачеркивает[3] неправильно написанное слово и над

---

[1] С е л и щ е в А. Выразительность и образность языка революционной эпохи. В III сборнике «Родной язык в школе», 1927, стр. 72—84.

[2] Осторожней приходится вести оппозицию так называемой «н а р о д н о й г р а м м а т и к е»: ведь и у классических русских писателей мы встречаем иногда отход от грамматики литературного языка в сторону грамматики народной. У Кольцова: «Понесут ее (тучу) выше т е м я (вместо «темени») гор»; у Лермонтова: «Из п л а м я (вм. «пламени») и света рожденное слово» и т. д.

[3] В некоторых английских и американских школах неправильно написанное учащимся слово закрывается тушью.

ним или на полях пишет сам это слово, но уже, конечно, правильно, так что ученик, получая обратно свою тетрадь, не видит слова в ошибочном начертании. Не возвращать ребенку тетради, чтобы таким образом скрыть от него ошибку, — совершенно неправильный прием: ребенок, как в бездну, бросает свои тетрадки и теряет охоту к дальнейшей работе. Возвращать же тетрадь с ошибочно написанными словами, не исправленными преподавателем, тоже нельзя: перед глазами учащегося будет мелькать слово в неправильном начертании, и этот зрительный образ может повести к повторению ошибки при вторичном написании слова и даже и других слов (по аналогии).

Если орфографическая ошибка носит характер индивидуальный, то учитель выясняет ее лишь тому, кто ошибку эту допустил; являются излишними и прямо вредными разговоры в классе об ошибках в начертании слов, которые большинством учащихся пишутся правильно.

Если ошибка типична для класса, то нужно обратить внимание всего коллектива на правильное написание того или другого слова (указания всегда носят характер положительный: «пишется так-то», а не негативный: «так не пишется» — это «не» может отпасть в воспоминаниях детей об уроке, и пример неправильного начертания станет образцом, которому дети будут следовать).

Типичные ошибки класса и длительные (повторяющиеся, а не случайные) каждого учащегося регистрируются преподавателем. Время от времени он возвращается к словам, в написании которых встретились ошибки, и проверяет, усвоено ли детьми правильное написание.

Ошибки стилистические исправляются так, что заменяемое слово не зачеркивается, а лишь слегка подчеркивается как-нибудь (обыкновенно волнистой линией), и на полях учитель пишет слово, которое, по его мнению, было бы в данном случае более уместным. Учащиеся, получив тетрадь, сравнивают им принадлежащее выражение с его заменой. На занятиях по фразеологии учитель может воспользоваться накопившимся в классе материалом, разъясняя преимущество употребления в данном случае того или иного эпитета, синонима и т. д. Хорошо рекомендацию того или иного сло-

весного оборота подкреплять цитатой из литературного произведения[1].

Ошибки в плане можно отмечать цифрами: 1, 2, 3.... Цифры будут означать, что такие-то части, говорящие об одном и том же, разбросанные по всей работе, нужно собрать в такое-то место (1), а вот эти — в другое (2) и т. д.

Логические ошибки обыкновенно отмечаются вопросами на полях: «Как же Иван мог об этом вспомнить, когда он этого и не знал никогда?» «Нет ли тут противоречия с тем, что сказано было раньше?» и т. д. (причем место, на которое учитель ссылается, следует как-нибудь отметить: чертой на полях, звездочкой и т. д.).

В некоторых случаях нужно дать работе учащихся и общую характеристику — указать сильные и слабые стороны. Недопустимым является в таких обобщающих оценках тон иронии, насмешки, еще менее допустимы восклицания, способные повергнуть учащегося в беспросветное отчаяние.

С ошибками, типичными для всего класса, можно бороться, между прочим, посредством составления особых таблиц, которые вывешиваются на видном месте.

Правильно	Ошибка
На гряде лежал огромный арбуз. От земли веяло сыростью.	На гряде лежал огромный кавун. От земли веялось сыростью.

Таблицы могут быть различные: таблицы синтаксических конструкций, таблицы синонимов и т. д.

Полезно учителю завести учетную карточку письменной речи учащихся по такому приблизительно образцу[2]:

---

[1] Во многих случаях единственная возможная формулировка возражения преподавателя против допущенного учащимся оборота, это — утверждение, которое учащийся должен принять на веру: «Так выражаться не принято». Убедить в этом класс может только пример (цитата) из произведения писателя, язык которого признается образцовым.

[2] В основу положена учетная карта Коммунистического университета имени Я. М. Свердлова в Москве. Карта Свердловского университета опубликована в работе Д. Введенского, Приемы исправления в письменных работ, сб. «Родной язык в школе», 1927, кн. 1-я.

	1-й месяц	2-й месяц	3 й месяц	4-й месяц
1. Продолжительность работы (в часах) .				
2. Внешняя сторона:				
а) чистота работы				
б) разборчивость почерка				
3. Орфография:				
а) пропуск букв				
б) ошибки в основах слов				
в) » в приставках				
г) » в окончаниях				
д) в знаках препинания:				
аа) интонационных				
бб) грамматических.				
4. Синтаксическая конструкция:				
а) в простом предложении				
б) в сложном предложении				
5. Логическая сторона				
6. Выдержанность плана				
7. Стиль:				
а) чистота речи (близость к нормально-литературному языку).				
б) ясность				
в) образность				

При заполнении рубрик по отделу 3-му проставляется количество ошибок, допускаемых на странице письменного текста.

При заполнении других рубрик употребляются следующие знаки: — (ниже среднего), + (среднее), ++ (хорошее).

Сочинения индивидуальные и коллективные.

Различаются обыкновенно сочинения индивидуальные и коллективные, хотя трудно себе представить, чтобы в коллективной работе-реке не было отличительных струек того или другого автора-ученика, и обратно, чтобы сочинение, написанное отдельным учеником, в школе, под влиянием общей беседы в классе, могло быть совершенно свободно от воздействия доводов или соображений соседей-товарищей. Мы думаем, что сочинения должны делиться на такие две группы: работы на темы, затрагивающие только того или другого ученика, и работы на темы, касающиеся всех членов классного коллектива. Вот примеры «индивидуальных» тем:

«Как меня укусила собака», «Отец уехал», «Как я заблудился в городе», «Как я нашел на берегу ножичек»... Сюда же должны быть отнесены описания каких-либо «личных» наблюдений: «Как наша Жучка проводит день?», «Что я вижу из окна комнаты?»

Сочинения из разряда «Что это было?» (они создаются по «началу», которое является эмоциональным толчком для творчества) тоже должны быть отнесены к группе тем «индивидуальных». Например: «Проснулся, слышу: собака лает»... Или: «Совсем уж стемнело, а рыбак все не возвращался. Сели ужинать»... «Только отчалили от берега»... Дело в том, что эмоциональный толчок, даваемый более или менее эффектным «началом», увлекает каждого ребенка в «водопадик» его воспоминаний, дум, грез — перед ним постепенно из хаоса налетевших образов и предположений (возможностей) вырисовывается определенная какая-нибудь комбинация. Он должен в нее внимательно всмотреться, заключить отдельные точки в логический и психологический круг... У соседа идет свое «рождение миров из тьмы», и взаимная помощь учеников повела бы здесь только к невообразимой путанице...

Я раз присутствовал при таком опыте. Учительница, предупредив класс, что будет сочинение «по началу», произносит: «Ваня рассмеялся: он вспомнил»... и творит свое учительское заклинание: «Продолжайте!». Один ученик, не задумываясь, «продолжает»: «Как недавно ему подарили книгу с картинками»... Учительница обращается к другому ученику: «Ведите дальше!» Тот тоже без всякого смущения: «И эту книгу у него украли на второй же день»... Третий подхватывает: «И как вы думаете, кто? Сын дворника» и т. д. Ни у одного из участников «коллективного» сочинения не создалось ни плана творимой повести, ни отчетливых образов... Вышла простая, бессодержательная игра [1].

---

[1] В программе по методике русского языка одного педагогического техникума на 1925—1926 уч. год мы читаем: «Переработка учащим трудшкол слышанного, сделанного, прочитанного при помощи ряда пособных вопросов: связный рассказ по проработанному вопросу; по данной мере могут быть использованы картинки как материал для развития речи; коллективный рассказ (один продолжает работу другого при единстве форм и темы).

Прием этот следует признать совершенно ошибочным; и как вообще можно добиться соблюдения «единства формы»?

Напротив, темы, собирающие наблюдения всего класса, нуждающиеся в пополнении одного указания другим, будут по природе своей «коллективными» темами: «Прогулка классом за город» (в овраг, к каменоломням, к рыбным промыслам...), «Что мы видели в типографии», «Участие нашей школы в революционно-праздничном шествии»...

Коллективным сочинением будет и такое сочинение, где отдельные участники (или группы участников) выполняют работу по «отделке» частей единого целого, обдуманного и одобренного всем классом. В классе, например, идет речь о «Пути рабочего в царстве помещиков и фабрикантов». Ученики, корректируя один другого, вырабатывают 16 заглавий для отдельный стадий этого «Пути», приблизительно по такой схеме [1]:

Путь рабочего.

I. Сын нищеты и горя... Без помощи и поддержки, в одиночестве, нужде и холоде жена рабочего дает жизнь своему ребенку.

II. С утра до ночи отец у станка, но он не в состоянии прокормить мать и ребенка, и хозяин дома выгоняет его из квартиры: «Кто не платит в срок, умирает под забором».

III. Мальчик в обучении у столяра.

IV. В горькие годы ученичества он узнает, как тяжела рука хозяина.

V. Хочет есть... Мучимый голодом, мальчик крадет кусок хлеба.

VI. Вор пойман...

VII. В тюрьме.

VIII. Он вырос, возмужал—тяжелым трудом платит он за свое скудное пропитание.

IX. В борьбе за знание. Все свободные часы он сидит над книгами.

X. Только изредка товарищам удается увлечь его в какую-нибудь игру - забаву.

XI. Труд—вся жизнь, развлечение—минута.

XII. Нет, ничто не может отвлечь его от главной задачи: открыть товарищам тот путь, который приведет рабочих к победе.

XIII. Вождь рабочих... Во главе братьев-тружеников он выступает на борьбу с капиталом.

XIV. Арестовывают...

---

[1] Мы берем эту тему из сборника «Platz dem Arbeiter», Berlin, Der Malik-Verlag.

XV. Пленник перед судом врагов.

XVI. ... И верный делу рабочего класса, верный долгу, он идет на смерть.

Шестнадцать учеников взялись развернуть в целую картину каждый из «заголовков»; под влиянием беседы в классе и работая каждый над своей «личной задачей», они спаяны единством понимания темы, единством чувства.

Коллективной работой будет, конечно, и такая, где весь класс обрабатывает одну тему целиком, обсуждая предложения товарищей — как назвать героя, сколько ему дать лет, какие заставить его пройти житейские «тропочки», перед какими поставить испытаниями, как начать, продолжать, закончить рассказ. Опыты в этом направлении производились у нас, как известно, Л. Н. Толстым, который сочинял вместе с детьми Яснополянской школы, как равный с равными; в Германии — Отто Эрнстом, Гансбергом, Шаррельманом.

Одного вопроса мы должны коснуться здесь, хотя бы слегка, — вопроса о «вольных» темах [1]. Некоторыми преподавателями «вольность» понимается в том смысле, что ученик в классе пишет на тему, какая ему из предложенных придется по душе. Таким образом класс превращается в собрание «писателей», поглощенных каждый «своей вселенной». Лучшее, что они могут, в смысле «общественном», сделать — это не мешать друг другу. Но зачем они собрались вместе и какой это в сущности коллектив? Если такой класс—коллектив, то не худший коллектив и любой трамвайный вагон с пассажирами... Нам известен такой случай. На уроке в классе 22 присутствовавших тогда ученика писали на 17 тем. Могла ли быть коллективная подготовка к этим темам? И можно ли тут говорить о единстве настроения класса, о возможности разумного учета его работ?

Понятно, если какое-либо наблюдение (сезонное явление в природе или опыт, производимый учеником дома) ведется Васей или Верой, их запись носит характер совершенно индивидуальный. Когда ученики после каникул, проведенных одним в городе, другим — в деревне, третьим — на берегу моря, четвертым — с отцом на лесных промыслах,

[1] Вольной темой мы называем каждую из ряда тем, предложенных преподавателем классу и ничем между собой не связанных — ни логически, ни психологически.

приходят в школу, преподаватель, желая знать, с каким багажом впечатлений и знаний вернулись к занятиям его дети, предлагает каждому написать о том, где и как он провел лето... Но при условиях нормальной и повседневной работы в школе классное сочинение является формулировкой того, что все видели, узнали, обдумали... Личные особенности учащихся учитываются таким образом, что отдельные ученики или группы учеников разрабатывают отдельные части (представляющие сами по себе законченный интерес) какой-нибудь одной обширной и всеми принятой темы, например, «Путь рабочего» или «Наше посещение завода».

ЛИТЕРАТУРА.

Бархин К., Творческая работа по родному языку, Харьков, 1924. Рассматриваются виды работ по родному языку в младших классах; приложены темы; использован опыт новой западно-европейской школы.

Тихеева Е., Родная речь и пути к ее развитию, М., 1923. Главы: «Родной язык в школе» (стр. 23—34), «Рассказ» (стр. 35—48), «Беседы» (стр. 48—54), «Картины» (стр. 54—62), «Описания» (стр. 63—70).

Лебедев А. М. (ред.), Развитие речи. Сборник, М.—П., 1923. Статья Н. Толмачевской — «Описание детьми своих впечатлений» (стр. 64—66), П. Шаблиовского — «Свободные сочинения по методу предварительных восприятий» (стр. 99—109), Л. Богоявленского — «Коллективные сочинения» (стр. 125—127), Н. Конопыкина — «Ошибки ученических сочинений и способы их устранения» (стр. 150—161).

Миртов А., Сочинения в школе. Выпуск I. Уроки коллективного творчества, Харьков, 1922. Учитель найдет в этой книге хорошо проработанные примеры.

Толстой Л. Н., Кому у кого учиться писать, крестьянским детям у нас или нам у крестьянских детей. (Собрание сочинений, т. IV — «Педагогические сочинения»). Статья, оказавшая огромное влияние на учителей родного языка, современников Толстого.

Статьи в журналах.

Введенский Д., Приемы исправления письменных работ. (I сборник «Родной язык в школе» за 1927 г.). Автор делает обзор мнений об этом предмете русских методистов.

Миртов А., Исправление речи учащихся (в том же сборнике). Между прочим, А. Миртов говорит о некоторых способах установления норм литературного языка.

Бархин К., Классное чтение и письменные работы детей (III сборник «Родной язык в школе» за 1927 г.). Более подробно излагаются положения, затронутые на стр. 13—14 этой книги (дописывание слов, пропущенных в рассказе, и свободные сочинения по данному началу).

Задания.

1-е.

Подыщите в книжке для детского чтения («Новый путь», «Зеленый шум», «Красная зорька», «Труд и игра», «Ясное утро», «Алые зори» и т. д.) стихотворение или рассказец с четко выявленной последовательностью в описании или повествовании, как материал для проработки в классе. (1-я и 2-я группы.)

2-е.

Подберите 2—3 темы для рассказа детей (1-я группа) о своих наблюдениях и переживаниях так, чтобы эти темы давали детям возможность говорить о том, что сами перечувствовали.

3-е.

Подберите 2—3 темы для детских описаний (2-я группа): 1 тему для описания какого-нибудь отдельного явления (например, «Как меня застала в поле гроза») и 1—2 темы для описания явлений длительных (например, «Мы следили за развитием головастиков»).

4-е.

Возьмите 2—3 детских тетрадки (2-я и 3-я группы), еще не исправленных преподавателем школы, выпишите отдельно ошибки орфографические, отдельно логические, отдельно стилистические. Напишите проект: «Как должен учитель реагировать на такие-то и такие-то ошибки» (т. е. должен ли он только занести их в свою памятную книжку для того, чтобы знать, как пишет класс, или он должен объяснить в ближайшие уроки в классе, почему так нельзя писать, необходимо ли дать новую работу с учетом допущенных ошибок и до выполнения этой работы объяснить классу, как следует для подобной работы составлять план и т. д.).

5-е.

Напишите, какими свойствами, по вашему мнению, должно отличаться «деловое сочинение». Какие деловые сочинения должны быть связаны со счетоводством? Какие можно поставить в связь с общественно-полезной работой учащихся? с их внеклассным чтением? и т. д.

6-е.

Укажите, при каких условиях могут (и при каких не могут) вестись сочинения по картинкам. Материал для заданий найдете в книгах: а) Г. Лубенца «Сочинения по картинкам»; б) в сборнике А. Лебедева «Развитие речи»; в) у К. Бархина «Творческая работа по родному языку».

7-е.

Обдумайте и скажите, какие из нижеприведенных «начал» могут быть взяты в качестве эмоционального толчка для свободных детских сочинений (сочинений по методу предварительных восприятий) и какие не подходят для этой цели:

1) К воротам дома подъехала карета скорой помощи...
2) Гром гремел...
3) Только отчалил рыбак от берега...
4) Ваня сел на камешек...
5) Проснулся я, слышу: собака лает...
6) Входит почтальон, спрашивает: «здесь живет...»
7) Слышу я ночью: стучит кто-то в окно — раз, два, три...
8) Ударил первый мороз...
9) Лес был близко...
10) Устали мы, бродя по лесу, присели на пенек, вдруг видим...

8-е.

Выведите тезисы о преподавании родного языка из работы Шаррельмана «Творческая школа» (гл. I—IV) или из работы Гансберга «Творческая работа в школе» (глава «Слова, ставшие живыми»). Укажите, что из указанного Шаррельманом и Гансбергом применимо к работе в нашей трудовой школе и что не применимо (и почему).

Глава II.

ИЗУЧЕНИЕ В КЛАССЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ[1].

Выбор произведения.

Первым вопросом, который должен себе поставить преподаватель, приступая к чтению и проработке художественного произведения в классе, является вопрос о выборе подходящего материала.

Преподаватель, намечая то или иное произведение для чтения и проработки в классе, должен раньше всего обратить внимание на доступность рассказа или стихотворения. При этом преподавателю недостаточно выяснить, что произведение по своей словесной ткани (например, все отдельные слова понятны учащимся) подходит для чтения в данном классе. Еще важнее учесть, соответствует ли вся совокупность идей и образов произведения, его настроение и общий тон пониманию, интересам и опыту учащихся.

В хрестоматиях дореволюционного времени, предназначенных для 3-го и даже для 2-го класса средней школы, помещались такие лирические произведения, как «Парус» Лермонтова, «Сосна» Гейне. Все слова, встречающиеся в этих стихотворениях, понятны детям, но проникающие их настроения, к счастью, детворе недоступны. Что такое «покой бури», о которой говорит «Парус»? Все герои, близкие Лермонтову, жаждут этого «покоя бури»: буря дает выход их энергии, которую не на что путное потратить, иногда приносит «забвение». Забвение чего? Полной своей оторванности от жизни, ненужности. Восхваление «дружбы краткой, но живой меж бурным сердцем и грозой» — любимая тема современных Лермонтову романтиков, а сами эти романтики

[1] В составлении этой главы нам помогала В. К. Бархина, которой мы выражаем нашу искреннюю благодарность.

становятся понятными поколениям второй половины XIX века (и начала XX) только в историческом изучении. Что же скажет этот «покой бури» ребенку? «Сосна» по своему настроению еще менее понятна, чем «Парус». Ее мотив — роковое, непоправимое одиночество человека; это—символ, как правильно указал Legras, недостижимой любви... Нельзя постигнуть образ, не чувствуя того, что под ним скрыто. И из стихотворений поэтов наших дней — стихотворений, помещаемых в книгах для детей, можно отметить немало таких, которые не вызывают у детей чувства, похожего на то, что переживалось автором при создании лирической пьесы. Нередко детям непонятна и мотивировка действий, о которых рассказывает читаемая ими в хрестоматии повесть. Так, в книге для детского чтения (3-я группа трудовой школы) обыкновенно помещают рассказ Серафимовича «Бабья деревня». Рассказ оканчивается тем, что агитатор и его ямщик, избитые «бабами», решают при случае вернуться в неприветливо встретившую их деревню для «матримониальных» (брачных) целей — хотят жениться на тех, кто их избивал... Ребенок никогда не постигнет логики такого решения.

Выбор произведения, прорабатываемого в классе, должен быть, само собой разумеется, подчинен требованиям, какие предъявляются педагогической мыслью к литературе для детей и юношества.

Требования эти на протяжении последних полутораста лет неоднократно менялись. В настоящее время к вопросу о детском чтении подходят с данными о детских потребностях и вкусах. Восприятия и интересы детей зависят: 1) от возраста, 2) пола, 3) среды (ребенок из семьи заводских рабочих, шахтеров, грузчиков, из крестьянской семьи, жизнь городская, деревенская и т. д.). Большинство педагогов насчитывает пять возрастных стадий:

* 1) период упражнения или ритмический (2—6 лет) [1];

2) период воображения (6—8 лет);

3) период поиска подвигов (8—12 лет);

4) период романтический (12—14 лет);

5) период реалистический (14—17 лет).

---

[1] Места, отмеченные звездочкой, изложены по А. К. Покровской и др.

Дети первого периода еще не читают, но уже смотряг картинки. К этому периоду относится интимное творчество матерей или воспитательниц во время купанья, гулянья, игры. Ребенок еще думает движениями. Его язык полон междометий и криков. Ребенок во втором периоде получает способность создавать воображаемые образы. Любимые настроения — страшное и смешное. Смешливое воспринимается уже не только в простом движении, но и в преувеличении свойств, в недостигающем цели действии, в сатире. Близкие существа — шалуны, проказники. В третьем периоде преобладающий интерес — интерес к разным большим достижениям, к деятелям с выдающейся смелостью и волей. Дети этого возраста входят в широкий мир подвигов. Для них становятся близки яркие эпизоды революций. В четвертом периоде — характерное стремление к общим групповым целям, к энтузиазму, к проблемам пола и любви. В пятом периоде проявляется желание узнать жизнь «как она есть» и принять участие в реальном жизненном творчестве. Такова общепринятая схема развития интересов в области чтения. В несколько другом виде она представлена в работе Комиссии по детской книге при Научно-педагогической секции ГУС'а (см. «Приложение» на стр. 61 и сл.).

Не следует упускать из виду живой связи, существующей между литературным произведением и той или иной стороной о б щ е с т в е н н о с т и.

Произведения беспочвенные, в которых действие происходит где-то в пустоте, вне исторической и социальной среды, — конечно, неприемлемы для классной проработки. Преподаватель должен приноравливать разбираемые произведения и к другим сторонам школьной работы, вставляя их в комплексный план преподавания или приурочивая их к экскурсионным заданиям.

Параллельно, например, с прохождением в классе тем, связанных с ремеслом, с фабричным производством и пр., весьма уместно поставить проработку художественных произведений, затрагивающих те же темы. Если речь идет о ремесле, то читают «Ваньку» Чехова, «Петьку на даче» Андреева, из «Павловских очерков» Короленко стихотворения Казина (о столяре), Александровского (о кузнеце) и т. д.

К теме «Завод» подойдет вещь Темного «Юбилей Блохи», Серафимовича «На заводе», Смирнова «На фабрике», Гастева «Мы растем из железа», Миколы Терещенко «Кочегар» и пр.

С изучением деревни можно связать произведения: Некрасова «Крестьянские дети», Низового «Новь», Неверова «Горшки», Касаткина «Галчата», Ивана Савченко «На селе» и пр.

Если речь идет об улице, ее своеобразной жизни, можно читать «Правонарушителей» Сейфуллиной (или ее же «Два друга»), стих. «Уличному мальчику» Ады Негри (перев. Чуминой), «Федьку Хламидника» Винниченко.

Необходимо преподавателю, выбирая то или иное произведение, учитывать целый ряд моментов психологического соответствия. Читая рассказ в классе, учитель должен следить, чтобы не создалось грубого несоответствия между временем года, описываемым в стихотворении, и временем года, стоящим за окнами школы. Так, зимой не следовало бы читать поэму Бунина «Листопад» или рассказ Гусева-Оренбургского «По течению». Первый лучше приспособить к проработке осенью, а второй — ранней весной; тогда собственные переживания учащихся будут соответствовать мыслям и настроениям автора, они смогут лучше понять и почувствовать произведение. Иногда очень важно, чтобы преподаватель оценивал историко-календарный момент, когда данное художественное произведение является наиболее подходящим к настроению школьников. Накануне революционных праздников и других дней, отмеченных красным календарем, когда учитель обществоведения (во II ступени) уже подготовил ребят к наступающему торжеству, преподаватель родного языка не должен разрушать этой настроенности; наоборот, по мере возможности, ему надлежит использовать имеющуюся подготовку. Раз интерес учеников прикован, скажем, к ленским событиям, неудобно беседовать с учащимися о «Емеле-охотнике» Мамина-Сибиряка.

Задания.

1-е.

Укажите по 2—3 литературных произведения для четырех возрастных стадий: а) фантастической, б) героической, в) романтической и г) реалистической.

2-е.

Освежив вновь в памяти роман Д. Дефо «Робинзон Крузо» (1 том) и повесть Неверова «Ташкент — город хлебный», решите, к какой возрастной стадии следует отнести знакомство с этими литературными произведениями.

3-е.

Подберите по два литературных произведения (1 рассказ и одно стихотворение) для комплексных тем: а) Окружающая ребенка среда зимой (1-я группа); б) Школа (2-я группа); в) Город (3-я группа); г) Смычка города с деревней (4-я группа).

4-е.

Подберите литературный материал к датам революционного календаря: а) 1-е мая (1-я группа); б) Октябрьская революция (2-я группа); в) День Красной армии (3-я группа); г) Мировая война (4-я группа).

Подготовка класса к восприятию художественного произведения.

Разъяснение непонятных слов и выражений. Иллюстрация в тексте. Экскурсии.

Перед тем, как приступить к чтению произведения, преподавателю необходимо заняться «подготовкой класса к восприятию намеченной вещи». Целый ряд методистов (например, немецкий методист Отто Эрнст, французский — Лансон) считает, что художественное произведение должно читаться без всякой подготовки, само по себе оно должно производить на аудиторию достаточно сильное впечатление, а предварительная «подготовка» может только рассеять это непосредственное, «свежее» влияние. С этим положением в принципе можно согласиться. Однако, непосредственно постигаться ребенком могут только сочинения из близкого ему, знакомого быта. Ведь предварительный опыт и сведения, почерпнутые из чтения и школьной учебы, у молодого читателя весьма ограничены, и целый ряд произведений «без подготовки» останутся им не понятыми. Несомненно, что чтению, скажем, «Умирающего гладиатора» Лермонтова (из «Чайльд Гарольда» Байрона) нужно предпослать картину римского цирка, разъяснение института рабства, рассказать о гладиаторах и пр. Глава из «Мертвых душ», описывающая Плюш-

кина, будет гораздо глубже понята учениками, если они предварительно ознакомятся с условиями натурального хозяйства, бытом крепостнической России и т. д. Такие произведения, как «Кобзарь Перебендя» Шевченко, «Бурмистр» (из «Записок охотника») Тургенева, «Эй, Иван!» Некрасова и многие другие требуют известной предварительной подготовки, так как описанный в них быт давно отошел в вечность и непонятен школьнику наших дней [1]. Но, проводя свою беседу, рисуя картины из исторического прошлого или мало известного учащимся быта, учитель должен не впадать в другую крайность, не превращать художественное произведение, имеющее самостоятельную ценность, в простой придаток, в иллюстрацию к предметному уроку.

Среди методистов до сих пор идет спор о том, как и когда разъяснять учащимся встречающиеся в рассказе или стихотворении непонятные слова и выражения. Новейшие методисты в большинстве случаев соглашаются с тем, что давать объяснения непонятным словам нужно до чтения, иначе у юного читателя создастся впечатление о слепых пятнах в произведении, мешающих ему сосредоточиться на понимании целого. Иногда незнание некоторых слов делает для ученика (в большей степени, чем для взрослого читателя, имеющего «читательскую практику», что очень важно!) совершенно бессмысленным все содержание произведения; не понимая некоторых выражений, он безо всякого внимания будет читать или слушать остальное.

Другие методисты находят, что удобнее всего делать пояснения во время чтения, понижая при этом несколько голос и как бы не прерывая нити рассказа. Конечно, пояснения во время чтения могут быть только очень краткие, сжатые, лучше всего при помощи синонимов, например: «стезя» — путь, «бушприт» — мачта, «куражиться» — ломаться и т. д.

Наконец, третий вид пояснений, это — пояснения после чтения. Способ этот нельзя признать удовлетворительным, так как к концу чтения дети забывают, где, в каком месте

---

[1] Как можно, например, приступить в классе к чтению стих. Некрасова «Железная дорога», не разъяснив предварительно эпиграф к стихотворению, эпиграф, в котором говорится о неведомом детям Клейнмихеле.

встретилось то или иное слово, и пояснение не может уж сделать для них понятной фразу, оставшейся до конца чтения «слепым пятном». Можно, во всяком случае, так формулировать закон объяснений слов и выражений: пояснение должно лишь сделать ясным речь писателя, а не давать исчерпывающего знания предмета или явления, о котором говорится в произведении. Если учащийся понял, о чем именно упоминается в данной фразе или в отрывке, какая здесь дана вещь или какое действие, — цель объяснения достигнута. Излишнее усердие преподавателя в этом направлении неизбежно приведет к пресловутому «объяснительному чтению». Есть еще вид объяснений, о котором нужно сказать несколько слов — объяснения посредством картинок или даже репродукций с настоящих художественных произведений: картин и статуй. В последние годы и в русской и в западно-европейской методической литературе раздаются предостережения против увлечения работой с картинками. «Все, что можно показать в натуре, не следует затемнять изображением на бумаге, всегда бледным и далеко не полным», говорят противники работ по картинкам и приводят при этом действительно мудрое слово Лессинга: «На нарисованный гвоздь можно повесить только нарисованную люстру».

Сложнее вопрос об иллюстрациях, представляющих репродукцию с картин или статуй. Здесь как будто получается слияние двух искусств: словесного — тонического и пространственных — пластических; писателю идет на помощь живописец или скульптор. Но такие репродукции, иногда в весьма значительном количестве рассыпанные по книге для чтения (мы говорим здесь о рисунках как о способе объяснений непонятного для молодого читателя в тексте), внушают преподавателю родного языка и серьезные опасения. Во-первых, образ, который должен получиться от чтения, — образ незамкнутый (по выражению немецкого ученого Рудольфа Лемана): он растет, изменяется у читателя по мере роста его жизненного опыта. Иллюстратор приковывает представление ребенка к определенному изображению: вот таков-то, скажем, Кобзарь-Перебендя, вот — Плюшкин, вот — гоголевский городничий, и это строго очерченное изображение может помешать росту представле-

ния о данном общественном или психологическом типе. Во-вторых, нередко иллюстрация не только не подкрепляет изображаемое в словесном произведении, но идет определенно вразрез, и получается у юного читателя впечатление какого-то раздвоения. Часто ли, действительно, рисунок органически сливается с текстом? Такое слияние (например, рисунки Буша в его знаменитой стихотворной шуточной поэме «Макс и Мориц» или Реми в ставшем тоже уже знаменитым «Крокодиле» К. Чуковского) составляет не правило, а исключение. Обратимся к классной практике. Читается, скажем, в классе известный рассказ Гринченка из школьной жизни «Украла», и детвора видит в своих книжках, среди текста, снимок с картины Богданова-Бельского «Устный счет» или «У порога школы». Она внимательно рассматривает его и убеждается, что это — совсем другая тема, другой мир. В о о б р а ж е н и е р е б е н к а о д н о в р е м е н н о р а б о т а е т у ж е п о д в у м н е с х о д я щ и м с я н а п р а в л е н и я м, и сильная вещь Гринченка от такой «графической поддержки» только проигрывает. Столь же печальны последствия подобной «поддержки» и тогда, когда в словесном произведении и в репродукции с картины трактуется одна и та же тема, но развернутая в различных бытовых условиях. Читается, допустим, в классе глава из «Дневника школьника» де-Амичиса — «Посещение больного учителя», и читатель наталкивается в книжке на снимок с картины того же Богданова-Бельского «У больного учителя». Казалось бы, чего же лучше? Но на деле выходит нелепая путаница: у де-Амичиса один быт (быт итальянского города), у Богданова-Бельского — другой (быт русской дореволюционной деревни). К рассмотрению картин (в галлереях, музеях) или их репродукций в книге следует прибегать не с целью объяснения непонятного в тексте, а с целью создания более ясного представления о той или другой стороне современной жизни, общественных отношений, исторического прошлого, — о том, что может быть лишь слегка затронуто в данной читаемой вещи и гораздо шире развертывается в картине. Здесь картина — уже не иллюстрация к тексту, а очень существенный элемент прорабатываемой в классе комплексной темы, например, темы «Ремесло», «Завод», «Деревня и город» и т. д.

Наконец, целям объяснения непонятного в тексте могут служить в известной степени и экскурсии. Понимание какого-либо рассказа из быта порта и водного транспорта (например, рассказа «Майна-Вира» В. Дмитриевой), конечно, расширится, если чтению будет предшествовать или непосредственно за ним следовать экскурсия в порт или на пристань, где можно присмотреться к работе грузчика, о которой будет сказано в намеченном для классного изучения литературном очерке. Посещение соляных копей послужит хорошим введением к рассказу П. Суражского «Финтифлюшка», а посещение классом завода может быть рассматриваемо как подготовление к изучению в школе пролетарской поэзии.

В некоторых случаях придется в объяснениях к стихотворению или рассказу коснуться и повода, по которому произведение это было написано, и обстоятельств, при каких оно было создано. Кольцовский «Лес» получает для класса особое значение, когда он узнает, что стихотворение было написано под впечатлением сообщения о смерти (правильней — убийстве) Пушкина. При комментировании «Тучек» Лермонтова не лишним будет указание, что они были созданы поэтом перед отъездом (ссылкой) на Кавказ — «в сторону южную». Иногда такое сообщение можно делать и после прочтения стихотворения, делая самое сообщение предметом обсуждения, беседы в классе. Приведем один пример. Новая гусовская программа для второй ступени рекомендует, между прочим, для разбора в классе стих. Гете (в переводе Жуковского) «Лесной царь». Учитель рассказывает вкратце историю создания этого стихотворения: Гете в гостинице «Среди сосен» узнал о смерти одного больного мальчика, которого отец вез через лес в ясный апрельский день... Поэт изменил в балладе весенний (апрельский) день на день осенний... Класс обсуждает, какие преимущества дает для писателя этот осенний день (шум ветра, туман в лесу, ранние сумерки и т. д.).

Задания.

1-е.

Прочитав одно из названных дальше литературных произведений, укажите, какие бы следовало, по вашему мнению, предпослать чтению этих вещей объяснения:

а) стих. Н. Тихонова «Сами» или МАПП «Баллада о Ли-Чане»;
б) стих. Некрасова «Плач детей»;
в) рассказ Низового «Новь»;
г) рассказ Касаткина «Галчата».

2-е.

Рассмотрите иллюстрации к какому-нибудь известному вам литературному произведению и ответьте на такой вопрос: расширилось ли ваше прежнее представление о выведенных в этом произведении действующих лицах, или, наоборот, сузилось, и, вообще, помогли ли иллюстрации понять среду, о которой идет речь в данной повести или романе? Дайте оценку иллюстраций: 1) какого-нибудь издания для детей (книжки, выпущенной «Радугой», Миримановым, Гизом), — насколько они увеличивают интерес к читаемому, и 2) учебной книги, книги для классного чтения,— в какой степени иллюстрация связана с текстом.

3-е.

Просмотрите ряд объяснений слов и выражений в старых (дореволюционных) хрестоматиях: А. Острогорского «Живое слово» (ч. I и ч. II) и Попова «Отблески» (ч. II); изложите ваши соображения—чей путь более правильный (объяснения под каждой статьей с параллельными местами из других художественных произведений или поясняющий словарь в конце всей книги)?

Чтение произведения. Рассказывание. Драматизация. Коллективная декламация. Второе чтение.

Произведение, подлежащее проработке, должно быть, конечно, прочитано, но кем и как? На первой ступени преподавания читает всегда учитель, так как детвора не овладела еще механизмом чтения и слушателю трудно при плохом чтении усвоить содержание, в особенности трудно «п е р е ж и т ь» литературное произведение. Но в средних и старших классах трудшколы читать могут и сами учащиеся, те из них, которые успели усвоить основные приемы «выразительного чтения».

Итак, учитель знакомит класс с произведением путем его прочтения. Самое чтение должно быть в достаточной степени в ы р а з и т е л ь н ы м. От преподавателя нельзя требовать декламаторского дара; напротив, методисты высказывают опасение, что наклонность учителя к «артистическому» чтению в классе повредит общему впечатлению, которое прорабатываемое произведение должно оставить у

учащихся. В школе вообще приходится избегать всего театрального, искусственного [1].

Для действительно выразительного чтения необходимо предварительно поглубже вникнуть в содержание читаемого и наперед определить или знать (из так называемых «партитур» для чтения того или другого произведения) те места или слова, которые при произнесении требуют соответствующих изменений голоса. Одним из видов, в наши дни сильно культивируемым, изучения литературного произведения является инсценировка и драматизация. Драматизация мыслится здесь не как представление. Драматизация должна способствовать пониманию детьми характера и переживаний того или другого лица, выведенного в повести: при драматизации происходит перевоплощение играющего роль в лицо, им изображаемое. Драматизация усиливает динамику рассказа и в то же время уточняет знание обстановки, в которой происходит действие. Так как нас интересует здесь драматизация лишь с точки зрения изучения литературного произведения, то мы должны признать вредными всякие вставки в текст или его изменение, если это изменение и вставки являются не строго необходимыми, т. е. если и без них возможно перевести рассказ в действие. Драматизация литературного произведения не требует ни декораций, ни грима, ни особых костюмов. Обстановка и внешность действующих лиц подробно описываются кем-нибудь из исполнителей (вспомним такие описания в некоторых пьесах Гоголя, Островского, Чехова, Андреева, Максима Горького, Гауптмана). Самое определение обстановки является моментом очень важным при изучении литературного произведения. Класс, мысленно готовясь к «постановке», обсуждает вопросы: какую местность должна представлять сцена? какие нужны были бы декорации? какой нужен был бы грим? какой костюм должен быть у того или иного лица? каким голосом он должен говорить? какие у него манеры? и т. д., иначе говоря, подвергает всестороннему анализу читаемое произведение.

---

[1] В программе по «драмработе в школе», выработанной Ленинградпрофобром, указывается не без основания на крайне отрицательное значение театрального спеца в качестве руководителя школьной «драмработы».

При коллективной декламации обсуждается в классе, как произносится каждая фраза, где в речи придется логическое ударение, что произносит звонкий голос, что глухой, что произносит «соло» и что все вместе «хором», что читается спокойно и что торжественно, — в общем идет вдумчивая работа над текстом, делаются усилия понять все извилины мысли автора, все оттенки его настроения. Учителя должен интересовать не результат — удачно или неудачно сошла инсценировка, удачно или неудачно было прочитано коллективом класса стихотворение, но главным образом — процесс подготовки к драматизации или коллективной декламации, самое обсуждение в классе всех особенностей произведений, избранных для инсценировки или декламации. Поэтому является недопустимым пользование в классе уже готовыми переделками рассказов в пьесы или так называемыми «партитурами» для коллективной декламации, выбрасываемыми в последнее время разными издательствами в большом количестве на рынок.

Одним из видов более углубленной проработки в классе художественного произведения является иллюстрирование читаемого текста. Перевод отдельных элементов произведения со словесного языка на язык графический дает возможность глубже вдуматься во все обстоятельства изображаемого момента.

Иллюстрирование — лучшее средство заставить класс во всех деталях продумать то, что читали. На совершенство рисунка внимание обращать преподавателю родного языка не приходится — важен самый процесс перевода слова в рисунок, напряжение у иллюстратора воли и фантазии... Со временем явятся и успехи в самой технике изображения — существенное значение получит здесь помощь учителя изобразительных искусств. Что касается музыкальных иллюстраций, о которых в педагогической литературе заходит речь в самое последнее время, то с ними обстоит дело гораздо сложнее. Музыкальная культура начинает только теперь, на наших глазах, проникать в школу, да и то пока в больших центрах. Музыка в классе явится скорей не иллюстрацией, а дополнением (очень желательным) к читаемому произведению. Так, пропетая хором «Дубинушка» после чтения рассказа Мамина-Сибиряка «Бойцы» или стихо-

творения Некрасова «На Волге», действительно, перенесет класс на берег реки, на пристань, где грузятся барки... «Гармоническим» заключением к очерку Бунина «Казацким путем» будет песня (тоже хоровая) «Ревет и стонет Днепр широкий» (слова Тараса Шевченко). Впрочем, иногда музыка сливается и с самим произведением, — ведь на музыку и пение переложено много лирических пьес русских и украинских поэтов: Пушкина, Лермонтова, Кольцова, Некрасова, Шевченко и др. Во-время разученная и спетая «Сижу за решоткой в темнице сырой» (как отмечено было М. Николаевским в статье «Комплексное преподавание и музыкальное образование») заставит класс сильнее проникнуться настроением автора. То же приходится сказать о хоровой песне «Поздняя осень. Грачи улетели...».

Подчеркнем, однако, что не надо гнаться за тем, чтобы каждая тема была обслужена пением и музыкой. Во многих случаях непосредственное исполнение классом хоровой песни придется заменить слушанием музыкального произведения (слушание здесь тоже процесс активный). В вопросе музыкальной иллюстрации печальней всего обстоит дело с явной неподготовленностью наших педагогов к ведению занятий такого рода[1].

Итак, произведение прочитано, объяснено, разобрано. Некоторые методисты[2] рекомендуют вторичное чтение. Мотивировка приводится такая: объяснение и разбор произведения ослабили сильное впечатление, которое это произведение оставило при первом чтении. Теперь нужно восстановить его. Разбор некоторых деталей заставил класс забыть про целое, и необходимо будто бы опять вызвать к бытию «разрушенный анализом мир в его прекрасной целостности». Мы думаем, однако, что вторичное чтение можно рекомендовать лишь для некоторых произведений — небольших по объему и полных действия, движения с живыми и характерными диалогами. Вторичное же чтение вещей описательного типа (например, «Под праздник» Серафимовича) или представляю-

---

[1] Об этом говорит с данными в руках Н. Гродзенская в статье «Выставка» («Музыкальное воспитание детей Ленинграда») в сборнике «Вопросы музыки в школе», Л. 1926.

[2] Между прочим, известный немецкий методист Р. Леман (Der Deutsche Unterricht, Berlin, 1897).

щих главным образом анализ переживаний действующих лиц утомит класс. Иногда сами учащиеся просят вновь прочесть более яркие места из прорабатываемого произведения; такими местами в большинстве случаев бывают заключительные сцены, на которые авторами переносится все ударение рассказа или драматической пьесы. Если был прочитан и разобран рассказ Мамина-Сибиряка «Емеля-охотник», то класс будет просить вновь прочесть разговор Емели с внуком после возвращения старика с охоты. В рассказе Телешева «Домой» таким местом для повторного чтения будет отправление партии арестантов в Сибирь и горе Семки, который стоит у окна больницы и видит, как «дедушку-неизвестного» проводят в кандалах, в арестантском халате...

Педагог на опыте убеждается, что юные слушатели для повторного чтения выбирают места в произведениях, где какое-либо мучительное переживание персонажей разрешается благополучным образом: в «Белом пуделе» Куприна им особенно нравится сцена возвращения собаки к ее молодому отважному другу; в «Ташкенте — городе хлебном» Неверова — благополучный приезд героя повести, Мишки, в родную деревню с двумя мешками зерна.

Просят обыкновенно повторять и смешное (в «Ревизоре» Гоголя, в «Каштанке» Чехова, в «Горшках» Неверова, в «Правонарушителях» Сейфуллиной).

Следует избегать вторичного чтения мест в рассказе, действующих удручающим образом на класс. Такова, например, сцена гибели «Гуттаперчевого мальчика» (у Григоровича) или «Федьки Хламидника» (у Винниченка).

Задания.

1-е.

Разучите для выразительного чтения в классе 2—3 литературных произведения (например, В. Дмитриевой «Малыш и Жучка» для 2-й группы, Мамина-Сибиряка «Елка Митрича» для 2-й группы, Л. Сейфуллиной «Два друга» для 3-й группы) или какую-нибудь главу из большого произведения, представляющую законченный интерес: из повести Ауслендера «Много впереди», Григорьева «Красный бакен», Вольного «Дни моей юности», Неверова «Ташкент — город хлебный», Марка Твена «Приключения Тома Сойера», Гектора Мало «Без семьи» (4-я группа). Для чтения в лицах можно разучить стих. «Крестьянские дети» Некрасова и некоторые басни Демьяна Бедного.

2-е.

Составьте тезисы к статье о значении и приемах драматизации, приложенной к сборнику (ред. Е. Соловьева) «Игра-драматизация в школе» (М.—П., 1924, стр. 1—21). Приготовьте к драматизации: 1) какую-нибудь народную сказку, 2) народную песню, 3) небольшой рассказ (определите число участников, роль каждого, определите, что нужно выпустить в тексте для перевода рассказа в действие, что вставить и т. д.).

3-е.

Напишите, в чем вы согласны и в чем несогласны с Финлей-Джонсон, автором работы «Драматизация как метод преподавания» (М. 1916).

Беседа по поводу прочитанного.
Творческая работа класса на тему, затронутую проработанным рассказом или пьесой.

Последней, заключительной стадией работы над произведением в классе является беседа по поводу прочитанного и известная творческая работа класса на тему, затронутую прорабатываемыми рассказом или пьесой.

Эта беседа должна свести в одно единое отдельные замечания и справки; в этом отношении она является «беседой-синтезом». В некоторых случаях такая беседа должна объединять несколько изученных произведений для того, чтобы сделать выводы о быте определенных групп населения, об условиях борьбы рабочих за свои права в дореволюционное время, о постепенном проникновении начал новой жизни в крестьянскую среду, о роли Красной армии в деле освобождения пролетариата от власти у нас помещиков и капиталистов и т. д. Знакомство с рядом произведений одного и того же автора может повести к заключительной беседе о месте какого-либо одного произведения в общем составе творчества данного изучаемого классом писателя. В систематической беседе не могут не быть построены «проекции» в прошлое и ближайшее будущее.

Читался, скажем, в классе некрасовский «Мороз-Красный нос». В беседе по поводу этой поэмы зайдет речь о деревне эпохи крепостного права, о деревне сейчас же после так называемого «освобождения крестьян» (поэма была написана в 1863 г.), о деревне темной, сплошь неграмотной,

окутанной предрассудками и суеверием. А какова деревня наших дней? И какой она будет (рисуется нам) в ближайшем будущем, благодаря проникновению в деревню знания (открытие школ) и новых способов ведения хозяйства (электрификация, тракторные машины, кооперация)? Без такой «проекции» в будущее трудно обойтись. В «Морозе-Красном носе» описывается крестьянский труд — в известном смысле это—земледельческая эпопея,—но какой это труд—индивидуальный (труд отдельного работника, отдельной семьи) или коллективный? А какой труд рисует нам Серафимович в рассказе «Бабья деревня» или Неверов в «Горшках»? Каким глубоким потрясением подвержено хозяйство, выросшее на индивидуальном труде, от простой случайности (смерти одного члена семьи — Прокла в «Морозе»)? Такого рода вопросы ставятся и разрешаются классом именно в заключительной беседе[1].

Сравнение прошлого с настоящим — хороший прием для оттенения нарисованных в литературном произведении картин быта и условий труда. Вот, например, вопросы, вскрывающие социальный смысл рассказа Серафимовича «Сцепщик»:

1) Почему пили горькую сослуживцы Макара и почему пил он?

2) Какое чувство заговорило в рабочем Макаре, когда он потребовал составления протокола?

3) Мог ли Макар в старое время найти управу на обидевшего его начальника?

4) Есть ли в настоящее время у нас какое-либо предприятие (железная дорога, завод), на котором могло бы иметь место безнаказанное надругательство над рабочими?

Предметом обсуждения может быть не только содержание — «социологический смысл» — произведения, но и его форма, его тематика, композиция и т. д.

Так, рассказ Серафимовича «Сцепщик» вызывает следующие «композиционные» вопросы:

---

[1] Иногда приходится поневоле делать экскурсии и в историю Запада. В очень многих книгах для чтения, предназначенных для 3-й группы, помещено стих. Некрасова «Плач детей»: это, собственно,—вольный перевод стихотворения английской поэтессы Елизаветы Броунинг, перевод, свободный от налета сентиментализма, которым страдает английский оригинал. Без пояснения, хотя бы самого краткого, «Плач детей» не может быть понятен классу: что это за страшные старухи-смотрительницы в очках на фабриках? и т. д.

1) Какое значение для повести имеют ее начальные строки (9 строк)?

2) Зачем приведена в повести картина степи утром и затем опять, в конце рассказа, описан вечер в степи?

3) Чувствует ли читатель непреодолимую усталость Макара к концу дня и, если чувствует, то чем автор достиг такого действия своей повести?

При изучении художественных произведений значительного объема важно не потерять твердой дороги, не запутаться в мелочах, в частностях, в случайных, временных явлениях, изображенных в той или другой повести; необходимо такое путешествие по произведению совершать как бы с социологическим компасом в руках. Возьмем рассказ, читаемый во всех наших школах: неверовский «Ташкент — город хлебный». Это, как все знают, — история мальчика, который без гроша в кармане отправляется в далекий край искать хлеба, чтобы поддержать родную семью и раздобыть немного зерна для посева. Кругом — голод, болезни (автор изображает тяжелый 1921 год), и Миша Додонов следует на крышах вагонов, на буферах, на тендере паровоза — от станции до станции — по пути, усеянному больными, умирающими, десятками тысяч беспризорных детей. Но эта мрачная картина не должна — так нужно вести ее разбор — вызвать в молодых читателях чувства безнадежности, чувства отчаяния — этого чувства не было у автора, который сам видел весь этот ужас «глазами своими», воспринял нервами и памятью, не было и у его маленького героя Миши Додонова. Двенадцатилетний «мужик» — Миша Додонов — все вытерпел, все одолел и вернулся домой с двумя мешками зерна, полученными за летнюю работу в степи. Находчивость, настойчивость, деловитость обеспечивают ему победу над грозными препятствиями, и читатель должен почувствовать, что такой Додонов будет на месте и в новой деревне, строящей свое благополучие на коллективном труде: он — хороший товарищ и хороший работник. Дети должны правильно разобраться в человеческом потоке, который течет тут же, вдоль железнодорожного пути. Здесь и кулаки-спекулянты, думающие сбить копеечку путем обмена всяких вещей на хлеб, и горькие бедняки, облепляющие крыши вагонов, подъезды станций, погибающие без счета в пути, обидчики и обижаемые. Народ озверел от голода, но в толпе озлоблен-

ных и ушедших с головою в свои личные заботы попадаются и добрые, отзывчивые: Данаев из «ортачеки», санитарка, машинист Кондратьев... При разборе произведения, в беседе по его поводу, все это, конечно, должно быть отмечено.

Прочтение рассказа в классе может повести к его творческой проработке. Рассказ, скажем, «Мак Аллан» (иначе называемый «Шахтер Том» — глава из романа Келлермана «Туннель», помещенная в целом ряде наших школьных книг для чтения) ведет к составлению учащимися сценок, живых картин, песенок, например:

1) «Ты уже не мальчик, ты—рабочий». (Действующие лица: мальчик, его отец, заведующий конторой рудника, рабочие.)

2) «Мальчик в родной семье после принятия его на работу». (Действующие лица: мальчик, отец, мать, братья, сестры, слепой дед, сосед-рабочий.)

3) «Среди товарищей».

Класс сочиняет песенку о шахтере или угле на одну из таких тем:

1) Мальчик продает на базаре мешок собранной им угольной пыли и поет.

2) Молодой конюх поет в шахте своему слепому другу-лошадке.

3) Молодые рудокопы возвращаются в субботу с работы и поют.

4) Молодой кочегар поет песенку родной машине в шахте.

Иллюстрирование идет здесь по пути дополнения к сочиненным классом рассказам о шахтере и может передавать пейзаж, отдельную фигуру человека, животных, какое-нибудь действие в шахте и даже массовую сцену: одна группа учащихся изображает, например, рабочий поселок; другая — шахтера с тачкой; третья — конюшню с лошадьми; четвертая — обвал в шахте; пятая — сцену: «Товарищи встречают спасшихся шахтеров».

Есть и переходные стадии от пересказа (конспектирование и указание «скелета» произведения) к творческой работе учащихся. Такими переходными «стадиями» и будут задания (после прочтения того же «Мак Аллана»), предлагаемые детям:

1) Вот вы познакомились с деревней, в которой рос Мак. Опишите — отчасти по повести (что вы запомнили и что вам понравилось), отчасти от себя (нарисуйте, как вы это себе представляете) — вид рабочих казарм и домиков крестьян, чахлую растительность деревни, вид шахты (что можно заметить на поверхности).

2) Представьте себе, что вы и есть этот спасенный мальчик-шахтер Мак; расскажите о пережитом от лица очевидца.

О стилистических работах в связи с прочитанным рассказом или стихотворением и о составлении плана мы говорим в другом месте, точно так же, как и о распределении литературного материала по годам обучения. Здесь только в общих чертах рассмотрен вопрос об изучении в классе художественных произведений.

Задания.

1-е.

Приготовьте план и вопросы для классной беседы по поводу какого-либо литературного произведения (например, по поводу рассказа «Майна-Вира» В. Дмитриевой — 3-я группа, или рассказов: «Письмо без марки и штемпеля» Шмелева — 3-я группа, «Коля и Колька» Чирикова — 3-я группа, «Горшки» Неверова — 2-я группа, «В бурю» Серафимовича — 4-я группа, «Человек за бортом» Станюковича — 4-я группа).

Составьте протокол классной беседы, по поводу прочитанного литературного произведения, при которой будете присутствовать (во время посещения школы).

2-е.

Составьте описание творческой работы класса после прочитанного им художественного произведения: подчинился ли класс самой форме произведения и ее тону (насмешливое отношение к действующим лицам, сочувственное, негодующее и т. д.), или только воспользовался содержанием произведения; шло ли углубление отдельных моментов, уже затронутых в произведении, или класс стремился «досказать конец», которого в прочитанной вещи не находил, и т. д.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Лебедев А. М., Чтение и выразительное слово на младшей ступени школы, изд. 2-е, М., 1923. Глава «О чтении лирических произведений» (стр. 29—36) подводит итог мнениям методистов о чтении в классе небольших художественных произведений.

2. Балталон В. В., Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка, М., 1901. Автор — известный противник объяснительного чтения. Он создал самый термин «воспитательное чтение». В книге дается много образцов проработки в классе произведений в прозе (художественных и деловых).

3. Русанов А., Курс литературы в связи с обществоведением, Самара, 1926. Автор делает попытку дать учителю план такой работы, чтобы художественное произведение всегда служило иллюстрацией известной обществоведческой темы и чтобы каждое читаемое в классе произведение получало комментарий и из области теории литературы и из области поэтики.

4. Голубев В., Из методики родного языка. Объяснительное чтение художественных произведений, ч. I и II, Киев, 1912. Устарела принципиальная сторона книги, но есть ряд полезных практических указаний.

5. Абакумов С., О методе чтения художественных произведений в школах начального типа, «Педагог. мысль» за 1921 г., № 1—4. Изложение несистематическое, много отступлений, но есть интересные соображения.

6. Сборник «Изучение литературы в школе» под редакцией А. Лебедева, М.—П. 1923. Статья К. Бархина «Разбор стихотворения Лермонтова «Туча»», стр. 128—131.

7. Сборник «Теория и практика словесника», М. 1926. Статья М. Рыбниковой «Голос словесника». Автор указывает в этой статье на органическую связь литературы с обществоведением.

8—9. Вопрос об иллюстрировании читаемых в классе произведений затронут в книжке: В. Муратов, Творческое рисование, М. 1913, и в сборнике «Музыка в современной общеобразовательной школе», Л. 1926, в статье И. Глебова.

Глава III.

ДЕТСКОЕ ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ.

Детское чтение.

Вопрос о детском чтении — один из серьезнейших педагогических вопросов. Материал для его разрешения дает, с одной стороны, психология чтения вообще и, с другой — наука о ребенке (педология). В чем основа наслаждения, доставляемого чтением, и в чем польза чтения? Чтение — разнообразное упражнение способности восприятия впечатлений от внешнего мира. Это в одних случаях — замена, в других — дополнение к непосредственным впечатлениям от жизни. Психический голод порождает спрос на книгу даже в среде, не ищущей ни сведений, ни объяснений наблюдаемых явлений. Постоянное возбуждение, производимое книгой, и громадное число представлений, даваемое ею, конечно, не проходят для читателя бесследно (и в частности — для ребенка). Всякое интенсивное представление какого-нибудь акта стремится осуществиться, так как живое представление движения и есть движение, а повторность в вызове состояний сознания — могучий рычаг, с помощью которого достигаются — это знает каждый практик-педагог — поразительные результаты. Данные педологии и определенные, отчетливо сознанные воспитательные цели должны быть положены в основу будущего каталога детских книг (пока и библиотека и школа в отношении книжного инвентаря имеют дело главным образом с наследием старого и вынуждены, ввиду отсутствия книг новых, тщательно сберегать пыльный и затхлый хлам).

Выбор ребенка остановился на той или другой книге: это — факт, далеко не безразличный в его жизни. Вы дали подростку «Хижину дяди Тома» и определенно поставили его, к счастью, может быть, на короткое время (но совсем

«бесследно» ничто в мире переживаний и настроений не проходит), на позицию сентиментально-религиозного отношения к судьбам порабощенного человечества. (Бичер-Стоу имела право писать жене Байрона: «Моя книга — книга борьбы, борьбы не только с рабством, но и с безверием и даже главным образом с последним».)

Мы назвали как раз «классическую» детскую книгу, имевшую свое почетное прошлое: был момент, когда книга эта была в воспитательном отношении явлением положительным, — что же остается сказать про изделия госпож Чарских? Не подойдут в данную минуту и Ф. Бернет — ее «История маленького лорда», «Маленькая подвижница» и «Маленькая принцесса», — и «Бабушкины сказки» Жорж Занд, и Олькотт, и еще многое другое...

Или возьмем произведения из разряда книг, как у нас выражаются, «чисто-художественных». У них одно назначение: давать художественное воспитание — задача первостепенной важности в системе соцвоса: мы должны воспитать поколение, которое любило бы и умело бы наслаждаться. Что же нужно для этого? Необходимо, очевидно, развить в читателях «здоровый» вкус, а вкус есть род привычки, и вот для развития «вкуса» мы даем детворе «Крокодила», «Тараканище», «Мойдодыра»... Указание на определенный вред этой «милой рифмованной чепухи» находим и в книге В. Лукашевич «Молодая республика» (М. 1923, стр. 38) и в «Новых путях подготовки дошкольных работников» (стр. 50). Первое, что мы можем посоветовать учителю, руководящему чтением детей, это — составить каталог книг, знакомство с которыми следует признать для детворы действительно необходимым или, по крайней мере, желательным. Пусть каталог этот обнимает и небольшое количество книг — вообще мы не видим большой радости в том, что наши городские дети (в возрасте от 9 до 12 лет) проглатывают по 4—5 книг в неделю и в среднем около 800 страниц в месяц, проглатывают, как горячие блины, не разжевывая, без оглядки и промедления: включить в каталог нужно «настоящее», ценное и вымести всю заваль старых идей, сорных слов и сорных мыслей.

Кроме стремления дать ребенку хорошую и только хорошую книгу, у руководителя детским чтением должен

быть и другой еще план действия: необходимо, чтобы на каждой ступени обучения у школьного коллектива была известная сумма книг, прочитанных всем классом, иначе в классных беседах — и, больше, в самом процессе ознакомления учащихся с языком и литературой — получится опасный разброд. Соответствующая резолюция по этому поводу была принята еще в 1908 г. на Международном конгрессе нравственного воспитания в Лондоне.

Можно ли в нескольких основных положениях формулировать те требования, которые предъявляет к детской книге новая педагогическая (и не только педагогическая, но в широком смысле «общественная») мысль? И в Европе, и в Америке не раз собирались комиссии для пересмотра детской литературы в свете определенных критико-литературных принципов и требований новых педагогических учений. И у нас в СССР, где закладывается фундамент новой трудовой жизни и где приходится открывать родники новой трудовой психологии, в настоящее время работает несколько комиссий для пересмотра детской литературы. Одна из них, при Опытной станции Главсоцвоса Украины, выработала следующие положения для определения годности или негодности того или иного произведения:

«1) Язык сказки и рассказа для детей младшего возраста должен быть ясным и простым.

2) Не должно быть периодов, сложных по способу подчинения предложений.

3) Пользование образами должно быть очень осторожным.

4) Сентиментальная окраска, ведущая к понижению волевых импульсов, недопустима.

5) Композиция должна соответствовать потребностям детской природы, будить в детях живой интерес, причем этот интерес должен постепенно наростать, без задерживающих развитие фабулы эпизодов.

6) Кульминационный пункт сказки или рассказа должен находиться в самом конце.

7) Для детей дошкольного возраста особенно желательна коммулятивная форма композиции.

8) Фантастический элемент, присущий детям младшего возраста и получающий отражение и в детской литературе, не должен ни в коем случае возбуждать в детях ни религиозного чувства, ни веры в сверхъестественные силы, ни обожествления сил природы, ни чувства страха. Рассказы о ведьмах, колдунах, бабе-яге и т. д. совершенно недопустимы.

9) Форма рассказа или сказки должна быть художественной, вызывающей в детях чувство внутренней красоты.

10) Эмоции, возбуждаемые данным произведением, должны будить в детях:

а) чувство бодрой радости;
б) призыв к труду;
в) чувство социальной солидарности;
г) любовь к природе, к жизни;
д) понимание, в доступной детям форме, классовых противоречий;
е) жажду уничтожения этих противоречий.

11) Сказка или рассказ не должны ни в коем случае затемнять наличность классовых противоречий. Произведение, возбуждающее симпатию к разным представителям буржуазного класса, а также фабула, построенная на замаскированном примирении социальных контрастов—богатства с бедностью, добра со злом, эксплоататоров с эксплоатируемыми,—всякие такие рассказы или сказки недопустимы и должны быть совершенно изъяты из детской литературы.

12) Детская книжка должна удовлетворять требованиям пролетарско-классовой идеологии, она должна развивать в детях позитивный подход к явлениям жизни и вызывать стремления не только к личному благу, но и к благу коллектива».

В целом эти «положения» должны быть признаны вполне правильными, но некоторые из них требуют пояснений или несколько иной формулировки.

К пункту 1-му необходимо добавить, что язык сказки должен быть живым, народным языком. «Вольные переделки» (Лукашевич, Шелгуновой и др.) могут быть допущены только в случае невозможности воспользоваться этнографической записью. Во всяком случае, близость к народной передаче приходится считать желательной.

«Положение» 2-е указывает только на частный случай синтаксических конструкций, затрудняющих понимание маленькими читателями текста. Сложная синтаксическая структура была у нас почему-то особенно близка сердцу переводчиков «классических» книг.

«Положение» 3-е, очевидно, надо понимать в том смысле, что хаотическое нагромождение образов утомляет внимание, разбивает цельность рисуемой картины. Иногда это «неосторожное пользование образами» ведет к грубейшему анимизму, извращающему представление о мире (луна, звезды, земля — «думают», «смеются» не только в сказках Эвальда, но и в якобы популярно-научных очерках Бельше и др.).

4-е «положение» указывает на очень распространенный недуг детской литературы: сентиментальную окраску французской, немецкой, английской и польской книг для детей. Фридрих Пауль Тад определяет количественное отношение «чувствительных произведений» в германской детской литературе к произведениям реально-бытового характера, как 7 к 2. Народная сказка (мы термин «сказка» употребляем здесь в самом широком значении — им мы обозначаем всякий рассказ, сообщаемый слушателям в целях занимательности, — см. монографию Б. и Ю. Соколовых «Сказки и песни Белозерского края», М. 1915) чужда сентиментализма, но полународная (например, аксаковский «Алый цветочек») нередко тонет в сахаре.

В 5-м «положении» утверждается, что «интерес должен постепенно наростать без задерживающих развитие фабулы эпизодов». Это категорическое утверждение приходится ослабить рядом существенных оговорок. Роль всяких «задерживающих» (или, правильнее: «осложняющих») развитие фабулы эпизодов иногда очень почтенная — например, в романах приключений (в том числе в знаменитом детском романе Марка Твена «Том Сойер»).

Некоторые (даже из обозревателей детской литературы) смешивают «эпизоды» с «деталями». Надо помнить, что ребенок требует, чтобы изображение или рассказ были доведены до мельчайших подробностей. Не малую роль в успехе у детворы книги Дефо «Робинзон Крузо» играет ее одушевленная живопись деталей. Произвольные сокращения в тексте, столь обычные в последнее время при издании детских книг, нередко убивают и хорошую книгу.

6-е «положение» требует известных ограничений: нужно принять во внимание пространный «исход» в сказке, «эпилог» в рассказе и т. д.

8-е «положение» нуждается в дополнениях (должна быть отвергнута и «фантастика без удержу», лишающая поступки действующих лиц какой бы то ни было мотивировки: возьмем, например, так называемые «Сказки Шехерезады»).

9-е «положение» смущает своей неясностью. Что такое «чувство внутренней красоты»? Речь идет, должно быть, о художественном воспитании молодого народа.

Давно было заявлено педагогами требование, чтобы книга поэтического характера, которую предлагают детям, была настоящим художественным произведением. Обаяние, какое производит на читателя художественное создание наглядностью своих картин и отсутствием пробелов в их изображении, приучает читателя как к внимательному чтению, так и к выработке ясных представлений. Здесь общие суждения и выводы органически вырастают из конкретных обстоятельств и облечены в прозрачную форму.

10-е, 11-е и 12-е «положения» встретят сочувственный отклик в каждом педагоге.

Можно было, конечно, высказать еще несколько пожеланий. Но одно обстоятельство, во всяком случае, не следует упускать из виду: разумеется, дети должны читать не все, что доставляет им удовольствие, но все, что они читают, должно доставлять им удовольствие.

Необходимо преподавателю иметь под рукой (т. е. самому составить) каталог книг, расположенных по комплексным темам. При составлении его приходится считаться: 1) с выработанной уже схемой преподавания и 2) с наличностью сочинений, которые ученик может получить в местных библиотеках (школьные запасы книг обыкновенно бывают так скудны, что, конечно, не им выручить детвору). Допустим, нас интересует теперь комплекс «Море», и было бы полезно представить учащимся список книг для внеклассного чтения, которые расширяли бы школьную работу, углубляли ее. В таком каталоге-списке должны быть представлены все элементы комплекса: элемент природоведения (с краеведением) и элемент обществоведения (с трудоведением), наконец, элемент художественно-литературный. Указания в каталоге должны быть сделаны достаточно подробные — где (в какой городской библиотеке имеется книга), в каком томе, выпуске сочинения говорится о данном явлении...

Когда мы говорим «книга», мы имеем в виду не только текст, но и иллюстрации к тексту и даже шрифт книги и бумагу, на которой она напечатана, а в некоторых случаях и переплет.

Иллюстрация в детской книге, кроме наглядности, преследует и другие задачи: дополнение, углубление текста,

сообщение впечатлений красоты линий, сочности тона рисунка, гармоничности цветных пятен. Во многих случаях текст и иллюстрация равноценны по значению; в некоторых текст является лишь дополнением к рисунку (например, в английском детском издании «Mothergoose Nursery Rymes» с рисунками Margaret W. Tarrant); наконец, появление некоторых детских книжек может быть оправдано исключительно имеющимися в них прекрасными иллюстрациями (так, рисунки Реми, Чехонина и Анненкова до известной степени примиряют нас с «Крокодилом», «Тараканищем» и «Мойдодыром»). Во всяком случае, должна быть внутренняя связь между текстом и рисунком, поскольку мы имеем дело с иллюстрацией, а не с самостоятельными картинами: иллюстрации к сказке, например, должны быть сделаны в том же тоне (серьезном, насмешливом и т. д.), в каком написана сказка, — иначе будет не усиление впечатления, а его распыление.

Все наши требования, предъявляемые к книге (тексту), остаются в силе и по отношению к иллюстрации. Отвергая, скажем, деланно-чувствительные словесные произведения, извращающие трезвую действительность и ослабляющие своей слащавостью и слезливостью активность переживаний читателя, мы столь же отрицательно отнесемся и к иллюстрации, базирующейся на патоке и слезе. Рисунки в духе иллюстраций Елизаветы Бем (к русским пословицам) должны быть признаны в наши дни совершенно неприемлемыми, и, если они имели у нас в 90-х годах прошлого века успех (воспроизводились в ряде хрестоматий), то этот успех объяснялся лишь новизной иллюстративного дела у нас и общей невыясненностью тогда проблем детского чтения.

Не следует относиться пренебрежительно и к санитарным требованиям, предъявляемым медицинской наукой к книге. Так как эти требования большинству педагогов и библиотекарей неизвестны, мы считаем нелишним перечислить здесь главные из них.

Бумага, на которой печатаются книги для детей, должна быть без особого глянца: бумага с глянцем раздражает своим блеском глаза и мешает чтению при ламповом и вообще искусственном освещении, заставляя читающего постоянно менять положение книги или головы. Плотность

бумаги должна быть такая, чтобы шрифт не просвечивал с обратной стороны. Норма для плотности бумаги полагается в 0,075 миллиметра. Бумага должна быть белого или нежно-желтого цвета.

Гигиена требует, чтобы высота шрифта в детской книге была около 2 *мм*, и не менее 1,75 *мм* (в типографиях шрифт такой высоты носит название «цицеро» или «крупный корпус»). Для детей в первый год обучения высота шрифта устанавливается по крайней мере в 3—4 *мм*. Признается также целесообразным, чтобы уменьшение шрифта с 4 *мм* до 2 *мм* в детских учебниках и книгах шло постепенно. Расстояние между отдельными буквами должно равняться 0,75 — 0,5 *мм*. За норму расстояния между словами признается 2 *мм*, а между строками (расстояние это измеряется так: от верхнего конца буквы «н» до основания находящейся над ней мелкой буквы) — 3—2,5 *мм*. Длина строки не должна превышать 111 *мм*. Гигиена настаивает на том, чтобы цвет шрифта был совершенно черным, так как при этом получается наибольший контраст между его цветом и цветом бумаги, что повышает разборчивость шрифта и облегчает чтение.

Примечание. Первые учебные книги, приспособленные для детей, относятся к XVI и XVII вв. В XVIII в. появляются книги для детского чтения нравоучительного характера. Уже тогда широко пользуются для детской книги иллюстрированием. В XIX в. в связи с развитием педагогических теорий детская литература становится особой и обширной отраслью общей литературы. Появляются и детские журналы. Иногда к общим иллюстрированным журналам и даже газетам прилагаются особые листки для детского чтения. Это любопытное построение так называемого «семейного журнала» мы находим в целом ряде стран (Германии, Франции, Англии); у нас «Нива» в последние 2 года своего существования тоже додумалась до детских приложений. В состав детской литературы входят произведения народного эпоса (сказки, легенды, былины, сборники пословиц, поговорок и загадок — причем все это сильно отклоняется, конечно, от этнографических записей), затем произведения, специально написанные для детей, наконец, сокращения и переделки вещей в своем роде классических, написанных в свое время для взрослых («Робинзон» Дефо, «Путешествие Гулливера» Свифта, «Дон-Кихот» Сервантеса, «Хижина дяди Тома» Бичер-Стоу, романы Вальтер-Скотта, Диккенса, Виктора Гюго, Ф. Купера, «Тартарен из Тараскона» А. Доде и т. д.).

При этих переделках нередко страдали цельность, художественность и идейная сторона произведения. Но некоторые романы и рассказы, рассчитанные на взрослого читателя, стали без всяких переделок достоянием детской библиотеки: «Том Сойер» Марка Твена, его же «Принц и нищий», «Джунгли» Киплинга, «В дурном обществе» Короленко, «Каштанка» Чехова, «Домой» Телешева, «Белый пудель» Куприна, «Кусака» и «Петька на даче» Андреева и т. д. Литература, создававшаяся специально для детей, отражала на себе черты разных литературных направлений. К дидактическому, например, принадлежали книги Чистякова, к чувствительному — де-Амичис, Г. Мало, Евгении Тур, Желиховской, к романтическому — Бернет, Олькотт, к реальному — Марка Твена, Отто Эрнста, Л. Толстого (как автора «Кавказского пленника»), В. Дмитриевой... На детской литературе отразились также и более поздние литературные и общественные течения: народничество (Засодимский, Лукашевич, Мамин-Сибиряк), идеализм (Поликсена Соловьева-Allegro, Манасеина), модернизм («Сказки феи» Бальмонта, сказки К. Чуковского, Саши Черного), революционные настроения и борьба за власть пролетариата (Уйда, Е. Войнич, Т. Еж, Герминия Ц. Мюллен, Серафимович, Неверов, Бляхин, Ауслендер, С. Григорьев, М. Борецкая и др.).

ПРИЛОЖЕНИЕ.

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ДЕТСКОЙ КНИГЕ,

выработанные комиссией по детской книге при Научно-педагогической секции ГУС'а и утвержденные в заседании коллегии Наркомпроса 23/XII 1926 г.

«1. От прошлого мы унаследовали большое количество литературы для детей. Однако огромная часть этого наследства для нас совершенно неприемлема, в корне противоречит нашим задачам воспитания. Используя художественную литературу прошлого, беря из нее все самое ценное, мы, однако, отбрасываем целиком произведения, проникнутые мистикой, верой в бога и чудеса, проповедующие монархизм, национальную вражду, шовинизм, право сильных народностей угнетать народности слабые. Для нас неприемлема литература, проповедующая пассивность, примирение со злом, долготерпение, преклонение перед богатством, внешностью, силой. Неприемлема книга, пропитанная рабской или господской моралью.

2. В художественном отношении детская книга должна стоять на высоте требований, предъявляемых к литературе общей. Она не должна быть суха, грубо тенденциозна, должна быть интересна для детей, увлекать их, будить их мысль, содействовать развитию у них общественных инстинктов, стремления к жизни в коллективе. Детская книга должна давать яркие об-

разы, быть для ребенка источником радости, помогать ему осмысливать окружающую жизнь, явления природы и отношения между людьми.

Надо работать над созданием детской литературы, связывая эту работу с наблюдением над интересами современного ребенка различных общественных слоев, над его требованиями к книжке. На-ряду с этим важно изучать особенности народной сказки, художественные приемы, делающие эту сказку близкой ребенку (например, простота и схематичность сюжета и характера героев, коммулятивность, ритмичность и пр.). Необходимо использовать эти приемы при создании новой детской книжки, реалистической по содержанию.

3. Волшебные сказки мы считаем вредными. Они мешают ребенку разобраться в окружающем, развивают суеверия, действуют на его нервы, вызывая чувство страха, питая нездоровую фантастику, притупляя чувство реальности. Животный эпос допустим как художественный прием в книжке, предназначенной для того детского возраста, когда у детей есть уже реальные представления о животных.

4. В связи с возрастными особенностями детей требования к детской литературе могут быть разбиты на следующие группы:

а) Книга для дошкольников 3—4 лет.

По содержанию она должна быть очень проста, должна помогать ребенку ориентироваться в непосредственно окружающей его жизни (нужны поэтому разные книжки для городских и деревенских малышей, для малышей различных местностей).

Что касается формы, то книжки этого возраста должны быть книжками-картинками. Рисунки должны быть реалистичны, просты, без сложных нагромождений в рисунке. Картинки должны быть красочны. Желательно, чтобы они давали изображения людей, животных и пр. не только в состоянии неподвижности, но и в движении. Если книжки-картинки снабжены текстом для чтения этого текста ребенку, он должен быть короток, прост, непосредственно связан с содержанием картинки.

б) Книга для дошкольников 5—7 лет.

По содержанию книжка должна исходить из жизненного опыта ребенка этого возраста, но в то же время помогать ему при помощи книжки расширять этот его жизненный опыт. В этом возрасте ребят начинают интересовать не только вещи, но и их взаимная связь. Эту связь надо показать ребятам такой, какая она есть на самом деле. Очень важно использовать пробуждающийся в этом возрасте интерес ребят к жизни и переживаниям других детей, заинтересовывая их жизнью небольших ребячьих коллективов, стимулируя интерес к коллективной игре.

В этом возрасте главную роль в книжке все еще играет картинка. Текст, которым она снабжена (если она снабжена

текстом), предназначается для чтения ребенку вслух. Надо учесть, что в этом возрасте язык текста, читаемого детям, играет большую роль. Это — возраст, когда ребенок особо легко запоминает слова и выражения и вводит их в свой лексикон. Он не всегда осознает до конца их смысл, но именно в этом возрасте он накапливает основной запас слов и оборотов. Поэтому в книжках для этого возраста язык должен быть особенно безупречен. Недопустимы подделки под детский язык, коверкание языка. Язык должен быть обычным языком взрослого человека, возможно более простым, но ярким и сильным, чуждым вычурных оборотов. Преобладать должна обычная форма, та, которой говорят между собой люди. Не следует злоупотреблять стихотворной формой. Когда даются стихи, они должны быть хороши по форме.

в) Книжка для ребят 8—12 лет.

В этом возрасте книжка играет для ребят особо важную роль. Конечно, интересы ребят 8—12 лет весьма различны, но общее для всех этого возраста, это — интерес к взаимоотношениям между людьми, к социальным отношениям. В центре внимания ребят этого возраста по преимуществу стоят «люди». У ребят этого возраста нет еще никаких общественных критериев, они беззащитны в этом отношении. Вот почему особо нужна в книжках этого возраста идеологическая выдержанность. Конечно, важны не общие рассуждения на социальные темы, а конкретные живые картины, насыщенные социальным содержанием. Нужна интересная фабула, развертывающееся действие. В возрасте 10—12 лет ребят интересуют социальные романы, интересует борьба. Само собой, для ребенка близко и ясно должно быть, из-за чего идет борьба. Например, близка и понятна ему борьба против рабства, против крепостного права и т. д. Надо учитывать, что идеи и фабула должны быть по возможности просты и доступны ребенку этого возраста.

г) Книжка для подростков.

Кроме вышеотмеченных моментов, особо важно дать этому возрасту материал, который позволил бы ему осмыслить то, что он бессознательно воспринимал в возрасте 10—12 лет. Особое значение для подростка получает критика, оценка общественных явлений.

Особенности переходного возраста вызывают у подростка стремление к самоуглублению. Подростка начинают все больше и больше интересовать вопросы морали, личности, отношения личности к коллективу и т. п. Для этого возраста имеют особо важное значение биографии различных деятелей, они дают стимул к работе над собою, к выработке в себе выдержки, умения вести общественную работу. Однако надо остерегаться культа личности и давать биографии на фоне общественного движения.

Уже ребят в возрасте 10—12 лет, но еще более — подростков, начинает интересовать борьба человека с природой, овладевание силами природы. Надо дать подросткам романтику техники, показать им достижения науки в различных областях, показать перспективы.

На-ряду с этим надо давать производственную книгу, указания, «как сделать самому».

Не менее важны и природоведческие книжки. Книжки естествоведческие также должны быть, с одной стороны, перспективные, ширящие горизонт, с другой стороны—рабочие, втягивающие ребят в наблюдение над природой, в работу над использованием ее сил и богатства».

Работа с книгой и газетой.

Когда мы говорим «читать», мы всегда имеем в виду «читать хорошую книгу», потому что читать плохую книгу— в лучшем случае терять попусту время, а в худшем — получать лживое, извращенное понятие об окружающем мире. Для детей «читать» значит не только извлекать ту или другую осязаемую пользу (узнал то, чего не знал, расширил свой словарь и т. д.), но иногда просто пережить хорошую минуту, непосредственно испытать удовольствие, упражняя свое воображение, приводя в движение разные чувства. Конечно, здесь это удовольствие опять-таки тесно связано с пользой для ребенка.

Итак, читать следует лишь хорошую книгу, и выбрать такую книгу нетрудно: у нас теперь имеются прекрасные указатели литературы по разным вопросам и для всякой ступени читательского развития.

Приведем главные положения методики работы с книгой.

Читать дети должны не торопясь, отдавая себе отчет в прочитанном. «Медленное чтение» — большое искусство, которое нужно привить и ребенку и взрослому читателю. Воспитательное значение художественных произведений может сказаться лишь при «медленном» чтении, когда замечаешь и особенности формы (индивидуальность, например, речи каждого из участвующих лиц, описываемый пейзаж), стройность плана и т. д. У детей иногда замечается интерес к голой фабуле — ребенка захватывает вопрос, чем «все кончилось», и он читает, пропуская строки, целые страницы, «засматривая в конец». Но нужно

воспитать в молодом читателе способность испытывать «познавательное удовольствие» и от созерцания картины во всех ее жизненных деталях, от уменья объяснить себе, почему действующее лицо не могло поступить иначе, чем поступило, почему оно должно было сказать именно то, что сказало, и так сказать, как сказало.

Если встретилось непонятное слово (иностранное или какой-нибудь научный или технический термин), необходимо справиться в словаре, что оно, собственно, значит. Попалось в газете или книге название неизвестного города, острова, страны, имя какого-либо лица, очевидно, игравшего или играющего известную роль в общественной жизни,—полезно справиться в соответствующем указателе — где такой город находится, кто было это лицо. Иногда следует заглянуть и в географический атлас.

Можно рекомендовать молодому читателю (если у него только имеется свободное время) каждое раньше незнакомое, а потом уже выясненное по словарю слово записать в особую книжечку: написанное пером, действительно, не вырубишь топором — оно запоминается навсегда. Да и любопытно будет такому читателю время от времени просматривать свои заметки, следить за своим умственным ростом.

Читать со справочниками главным образом приходится, конечно, деловую прозу. Смысл впервые встретившегося слова в художественном произведении очень часто выясняется из самого контекста. Не всегда следует откладывать в сторону такую книгу, чтобы докопаться по словарю до точного значения нового слова: такими частыми справками можно разбить единство впечатления, оставляемого книгой.

Бывает иногда полезно для молодого читателя прочитанную статью вновь просмотреть или даже вновь перечесть, чтобы убедиться, все ли он в ней, действительно, понял и что она, эта статья, разобранная во всех своих частях, представляет собою в целом.

Понять прочитанное слово — для ребенка начальный путь; понять вычитанную мысль, это — уж значительный успех; наконец, понять связь между вычитанными мыслями, понять вывод всей статьи или всей книги, это — большое, ценное достижение.

Удобно чтение с карандашом в руке. Если книга лично данного ученика (не библиотечная), он может особенно понравившиеся места и те, в которых, на его взгляд, заключается главная мысль автора, его основное положение, окончательный вывод, слегка подчеркнуть карандашом. В другой раз стоит ему такую книгу только перелистать да прочесть вновь когда-то им подчеркнутые строки, как вся статья, рассказ, книга встанет в памяти — и читать второй раз нет необходимости. Можно на полях книги делать для памяти и всякие другие краткие отметки, например, приводить слова другого писателя или политического деятеля, подтверждающие или опровергающие вывод автора, заинтересовавший читателя, приводит цифры из статистических сборников, подкрепляющие указания автора книги, и т. д.

Но если книга не учащегося (а взята, скажем, из библиотеки, клуба), то «рукам волю не давай» — подчеркиванья и всякие замечания, делаемые на полях библиотечной книги, недопустимы: они мешают другому читателю сосредоточиться, сильно отвлекают внимание, оставаясь для постороннего человека совершенно непонятными, — словом, портят библиотечную книгу.

При чтении часто приходит желание или является прямая необходимость отметить в записной книжке содержание заинтересовавшей статьи или книги («реферирование») или привести из этой книги те или другие выдержки («цитирование»). При реферировании вкратце, своими словами, рассказывается, о чем в книге говорится, и приводятся главные выводы автора. При цитировании в точности приводятся слова писателя, и, если какие-либо места в приводимом отрывке опускаются, то это обстоятельство обозначается многоточием.

Без чтения газеты нельзя прожить теперь рабочему и крестьянину и дня одного. Не обойтись без газеты и пролетарскому ребенку. Хотя номер газеты или журнала и имеет как будто временный характер: завтра выйдет уже другой номер, послезавтра — третий, однако, многое из сообщаемого в газете следовало бы твердо запомнить, некоторые сведения, напечатанные в ней, хорошо бы иметь под рукой для справок, для сравнения с другими данными, которые читатель получит из книг или отчетов. Сколько

фактических данных о разных сторонах жизни дает газета в месяц, в год! И надо бы классу хоть часть этих данных сохранить для подкрепления выводов, мнений, высказываемых в речах, докладах. По-настоящему, газеты следовало бы сохранять — прикреплять номер к номеру посредством крепкой нитки, проволоки или специально фабрикуемых медных скрепок с отгибаемыми ножками. Тогда в каждом номере нужно обводить цветным карандашом заинтересовавшую статью или сообщение, делая поперек статьи тем же карандашом заголовок: «Речь тов. Сталина... на... съезде» (крупно, чтобы и при беглом просмотре комплекта сразу найти ту статью, которую отыскиваешь).

Если почему-либо сохранять весь комплект газет (за год, два, три...) неудобно, необходимо лучшие статьи и сводки наиболее важных сведений вырезывать и наклеивать в особые тетрадки, причем на каждой вырезке отмечать, из какой газеты взято, от какого числа, месяца, года (и номер газеты). В конце такой тетради можно завести указатель вырезок с обозначением страницы тетради, на которой приклеена та или другая вырезка. На обложке тетради пишется номер ее (1, 2, 3...) и затем проставляется: «Вырезки из газет и журналов за такой-то год». Наклеивать вырезки можно обыкновенным клейстером или гуммиарабиком, смазывая только края вырезанной полоски (а не всю полоску) и не во всю ее длину, а лишь в длину тетради, — оставшуюся свободно висеть часть полоски загибают и закладывают в тетрадь.

Может быть г р о м к о е ч т е н и е г а з е т ы и г р о м к о е ч т е н и е к н и г и, в особенности, если она не особенно трудная по содержанию и изложению и подходит по объему (в два-три приема без затруднений будет заслушана в школьном кружке). Но если учащиеся имеют дело с серьезным трудом и с книгой, значительной по объему, то, конечно, удобней читать ее каждому члену кружка отдельно, а потом обсуждать уже совместно.

Когда книга прочитана всеми членами классного коллектива, один из них берет на себя роль докладчика — он передает на заседании кружка в сжатом виде содержание книги, приводит заключение автора; затем члены кружка поочередно высказывают каждый свое мнение; кто-нибудь

в кружке формулирует вывод, объединяющий отдельные мнения. Если книга затрагивает сложный вопрос или ряд вопросов, то могут быть 2—3 докладчика (докладчик и содокладчики): один рассматривает одну сторону дела, другой — другую. Докладчик и содокладчики заранее сговариваются между собою, как поделить труд рассмотрения книги, чтобы при выступлении в кружке не повторяться и ничего серьезного не пропустить в книге неотмеченным.

Доклады в кружках (письменные и устные) развивают в докладчиках способность говорить ясно и точно, излагать чужие и свои мысли сжатым, деловым языком. Для таких докладов, если они делаются устно, необходимо составлять рабочий план, т. е. обозначать где-нибудь в записной книжке, в тетрадке, просто на бумажке, которая будет лежать перед докладчиком во время доклада, порядок, в котором будет вестись изложение, цифры, которые докладчик считает нужным привести, и, если будет из книги приведена цитата, то отмечаются и страницы книги, подлежащие прочтению (а в книгу помещают в нужных местах закладки, чтобы сразу открыть ее там, где имеются строки, которые докладчик решил прочесть).

Докладчик может ограничить свою задачу сжатым изложением содержания книги и рассмотрением (критикой) ее выводов, но может и шире понять задание: сопоставить данную книгу с другой или другими, раньше прочитанными, с фактами, известными ему из газет, журналов, с собственными наблюдениями. Во всяком случае, в докладе должна быть ясно проведена точка зрения докладчика: как он вопрос понимает и присоединяется ли он к заключениям автора или не присоединяется и почему. Полезно основные мысли докладчика изложить в виде кратких определенных положений («тезисов»). Такие тезисы служат основой для беседы в кружке; они дают направление беседе (прениям). Но такого рода работа может быть проделана лишь учащимися II ступени.

ЛИТЕРАТУРА.

Вольгаст, Г. Проблемы детского чтения. СПБ, 1912. Перевод с немецкого. Автор — один из самых видных теоретиков, подходящих к содержанию книги исключительно с эстетической стороны.

Гершензон, М. Художественная литература и воспитание. (В «Трудах Педагогического общества при Московском университете»,

1890, кн. 1.) Увлекательно написанный реферат, посвященный изложению взглядов Вольгаста.

Родников, В. Детская литература. Киев, 1916. Самая полная (по количеству затрагиваемых вопросов) из дореволюционных книг по детскому чтению.

Саввин, Н. Основные направления детской литературы. Л., 1926. Указаны основные течения в детской литературе и разбирается дореволюционная детская литература.

Чехов, Н. Детская литература. М., 1915. Критический обзор направлений в детской литературе, разбор наиболее известных (вышедших до Октябрьской революции) детских книг с биографиями и характеристикой детских писателей. Принципы оценки детских книг устарели.

Покровская, А. Работа с детьми в библиотеках. М., 1918. Автор — выдающийся специалист в области вопросов детского чтения, советы его — советы теоретика и практика.

Сборник «Библиотечная работа с детьми», под редакцией М. Смушковой и Н. Херсонской. М.—Л., 1926. В сборнике рассматриваются очередные задачи детских библиотек и методы работы в школьной библиотеке.

Статьи в журналах и сборниках.

Блонский, П. О детском чтении и детской литературе. (В журн. «Трудовая школа», М., 1919, №№ 4—8.) Автор говорит о влиянии книги, процессе чтения и требованиях, какие следует предъявлять к детской книге.

Смушкова, М. Библиотека и учащиеся. (В журн. «Красный библиотекарь» за 1923 г. кн. 1.) В статье говорится о руководстве чтением учащихся.

Саввин, Н. Современная детская литература. (В III сборнике «Родной язык в школе», 1927 г.) Кроме характеристики новых течений в русской детской литературе, здесь дается библиография предмета.

Архангельский, К. К вопросу о постановке внеклассного чтения. (В том же сборнике.) На основании анкеты, охватившей около 300 читателей, автор знакомит нас с литературными вкусами молодых читателей.

Богоявленский, Л. Моменты работы над детской книгой (В том же сборнике.)

Херсонская, Н. Работа с детьми в библиотеке. (В журн. «Красный библиотекарь» за 1923 г., кн. 1.) Статья рассматривает формы общения с детьми.

Гринберг, А. О детской советской литературе и детском читателе. («Печать и революция», 1925, кн. 3.) Автор отрицательно отнесся к большинству из выпущенных в свет детских книг.

О работе с книгой говорится в брошюрах:

Невский, В. Как находить нужную книгу и как с ней работать. М., 1924.

Керженцев, В. Как читать книгу. Харьков, 1924.

Миртов, А. Как читать книги. Бахмут, 1924.

Борович. Как читать книгу. Харьков, 1924.

О работе с книгой говорится и в методическом сборнике «Родной язык и художественная литература в комплексном преподавании», под редакцией С. Никифорова, М. (год не указан), стр. 169—180; та же статья, с незначительными изменениями, повторена в «Рабочей книге по языку» С. Д. Никифорова, Г. Данилова, А. Павловича и С. Бугославского, М.—Л., 1926, стр. 183—190, в статьях Андрея Павловича «О системе развития навыков работы с книгой» (в III сборнике «Родной язык в школе» за 1927 г.) и Л. Богоявленского «Основные моменты работы над школьной детской книгой» (в том же сборнике).

Работе с газетой посвящены брошюры:

Невский, В. Работа с газетой. М., 1924.

Александров, А. Газета и книга. Л. (без указания года).

Указатели детской литературы А. Лебедева, А. Королькова, А. Флерова (книги, вышедшие до революции) и И. Владиславлева, В. Невского и Херсонской и Е. Зак (под редакцией Смушковой), Р. Разина и, наконец, каталоги детской и юношеской литературы, изд. «Работник Просвещения» — о новых книгах. Следует назвать еще «Бюллетень рецензентской комиссии Московского института детского творчества» (выходит с 1923 г.), вышли вып. I, II и III. Много детских книг названо в статье Ш. Полинской «Какие требования мы предъявляем новой детской литературе» (сборн. «Библиотечная работа с детьми», М., 1926, стр. 75—88) и в книге Херсонской «День книги в детской библиотеке», стр. 63—68; наконец, список книг с краткими аннотациями имеется у К. Бархина в «Творческой работе по родному языку» (Одесса, 1924, стр. 99—106).

О рецензиях детских книг — статьи Г. Рубцовой «Экспериментальная рецензия детской книги» в сборнике IV «Новые детские книги», (изд. «Работник Просвещения», М. 1925), брошюра Саввина. «Принципы критики детских книг» (М. 1924), отчасти — статья В. Чистякова «Оценка читаемых в школе произведений» (в III сборнике «Родной язык в школе» за 1927 г.).

Вопросы чтения освещены и в беллетристике. Можно прочесть, напр., как гоголевский Петрушка читал книги (Гоголь, «Мертвые души», т. I, гл. II), как любил читать «непонятное» Валентин (Гончаров, «Слуги старого века), как путем самостоятельного чтения человек может добиться образования (Горький, «Как я учился»), о подневольном чтении (по приказу начальства) рассказывает Чехов («Чтение»). Описание действия увлекательного романа (Диккенса) на юного читателя мы находим у Короленко. Глеб Успенский убедительно объяснил, почему зачитываются бульварной литературой («На старом пепелище»).

Задания.

1-е.

Обсудите помещенные в книге Херсонской («День книги в детской библиотеке») «Правила чтения» и «Как читать».

Правила чтения.

1. Не читай до усталости.
2. Не читай при шуме и разговорах.
3. Не читай после еды.
4. Не читай лежа: это вредно для глаз.
5. Не читай, согнувшись над книгой.
6. Читай так, чтобы свет падал слева.
7. Не читай при слабом освещении.
8. Не читай, когда утомлены глаза.
9. Береги книгу.

Как читать.

1. Книг очень много, всех прочесть не успеешь; не трать время зря, читай только нужные и полезные книги.
2. Мало брать книги—надо их прочитывать.
3. Мало прочесть книгу—надо ее продумать.
4. Читай внимательно, вдумчиво, медленно.

5. Нужные и полезные книги перечитывай по несколько раз.

6. Читая, имей под рукой карандаш и бумагу, выписывай интересные полезные мысли.

7. Если, читая книгу, ты чего-нибудь не понял в ней, не стыдись и спроси тех, кто понимает.

8. Прочтя книгу, подумай о том, что тебе в ней понравилось и почему.

9. Старайся читать вслух в кружке—очень полезно совместно обсудить прочитанное.

10. Читай газеты: сознательный учащийся должен быть в курсе текущей жизни.

11. Читая книги и газеты, не забывайте тех, кто слеп, но кто не глух; идите на ликпункты, читайте там вслух.

Измените эти положения, если найдете нужным, после обсуждения и дополните. Дополнения эти сделайте в краткой и убедительной форме для (предполагаемых) плакатов.

2-е.

Разбившись на звенья, прочтите
1) несколько номеров пионерского журнала;
2) новый детский рассказ;
3) сборник стихов для детей;
4) научную брошюрку, изданную для детей;
5) производственный рассказ (типа книжки Лопатина «История ситцевой рубашки» или Каринцева «Как построили железную дорогу»).

Разберите их и напишите рецензии—отвечают ли этот журнал и эти книги требованиям, какие теперь предъявляются к детской литературе.

Требования эти: а) углубление классового чувства; б) расширение познаний о мире; в) доставление радости, которую несет читателю художественное произведение; г) поддержка в ребенке активности и самостоятельных поисков ответа на заинтересовавшие вопросы.

3-е.

Составьте указатели-плакаты для учащихся 3-й и 4-й группы трудовой школы:

1) Как находить книгу?
2) Как обращаться с книгой?
3) Как читать книгу?
4) Как вести записи прочитанного?
5) Как читать газету?
6) Как работать со справочниками?

4-е.

Познакомившись с книгой Херсонской «День книги в детской библиотеке», составьте проект, как организовать вечер (или день) книги в школе I ступени; выработайте план вечера, подберите материал для вечера (эстрадный и внеэстрадный), составьте инсценировку подходящего рассказа или стихотворения, напишите 2—3 агитационных плаката. Если будет возможность, проведите такой вечер в школе.

Список тем других работ:

1) Нужна ли «детская литература». (Пособие: Феоктистов И., К вопросу о детском чтении. СПБ, 1907.)

2) Какие вопросы должна заключать в себе анкета, имеющая в виду выяснить отношение ребенка к данной книге. (Пособие: проект, предложенный Московским институтом по детскому чтению.)

3) Какой должна быть новая детская книга. (Пособие: статья А. М. Калмыковой «Чего мы ждем для детей, от наших писателей». Приложение к III выпуску «Бюллетеня рецензентской комиссии Московского института детского творчества».)

4) Что представляет собой народная сказка, как материал для детского чтения. (Пособие: статья Н. Е. Румянцева «Волшебная сказка в детской библиотеке и школе», книга Э. Яворской «Сказка как фактор классового воспитания».) Можно включить в круг рассмотрения и сказку литературную, сказку с социальной и научной тенденцией.

5) Составить список (из 10—15—20—25) книг для детей на революционные и социальные темы, разбив на две группы книг: а) книги для индивидуального и «громкого» чтения и б) книги для проработки детскими коллективами социальных и революционных тем. Расположить книги: а) по темам; б) по датам революционного календаря.

6) Разобрать несколько книжек о детях в революции.

7) Составить список производственных «рассказов», разбив на типы: а) книги, знакомящие с производством (пример — Кифаров «Как устроены и работают часы»); б) книги характера агитационного, знакомящие с производством (пример — Орловец «Ваня-металлист»); в) книги о трудовом быте, попутно освещающие производство (пример — Ньюкомб «Строители небоскребов»).

8) Разобрать какую-нибудь классическую книгу для детского чтения («Робинзон Крузо» Дефо, «Хижина дяди Тома» Бичер-Стоу, «Путешествие Гулливера» Свифта и т. д.) с целью определить, следует ли теперь рекомендовать малышам эту книгу.

9) Совершить экскурсию в городскую детскую библиотеку, познакомиться с методами работы в ней, приглядеться к тому, что творится в детской читальне, и написать о своих впечатлениях.

10) Провести с группой детей беседу о прочитанной ими книге и составить доклад: «Такая-то книга (например, «Далеко впереди» Ауслендера или «Ташкент — город хлебный» Неверова) в понимании определенной группы детей» (изучение детей-читателей идет в связи с социальной средой, возрастом, полом, местом жительства (город, деревня), конституционным типом и т. д. Может быть взят и один какой-нибудь частный вопрос: нравятся или не нравятся такой-то группе детей иллюстрации в прочитанной ими книге и почему? (Анализ детской мотивировки.)

ЧАСТЬ II.

Глава IV.

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ И НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ МАТЕРИАЛОМ В 1-й ГРУППЕ.

Первые навыки в построении фраз.

Обучение родному языку начинается с привития детям навыков в построении коротких фраз. Фразы эти составляются из ответов детей на вопросы учителя.

— Как тебя зовут?

— Степой.

— Сколько тебе лет?

— Восемь.

— Где ты, Степа, живешь?

— Я живу в деревне...

— А как твою деревню называют?

— Пугачевка...

— Ну, теперь сам о себе все расскажи!

После некоторых поправок со стороны учителя ребенок уже сам себя таким образом аттестует:

— Меня зовут Степой. Мне восемь лет. Живу я в деревне Пугачевке.

Вот и первое устное сочинение восьмилетнего Степы.

— Как зовут твою мать? — спрашивают малыша, только что поступившего в городскую школу.

— Манькой...

— Ну, что ты? Кто же ее Манькой зовет? И гости Манькой зовут и все знакомые?

Мальчик нахмурился. Неужели его мать, действительно, зовут не Манькой, а как-нибудь иначе? На завтра радостно сообщает учителю:

— А ведь мать-то зовут Марьей Ивановной.

Вот и первое заявление Степы и первое его смутное ощущение, что «Манька» не так звучит, как «Марья Ивановна».

За ответами анкетного характера (как зовут мать, отца, сколько тебе лет, есть ли у тебя брат, сестра, бабушка и т. д.) скоро пойдет свободное рассказывание детьми на детском языке своих впечатлений и переживаний.

Мы сказали «на детском языке», потому что у детей — свой язык, и поправки в этом языке учитель на первых порах должен вносить очень осторожно. Назойливые поправки могут повести ребенка к словесному «заиканию», к чувству, что его покинула способность облекать свою мысль в слово, к опустошению внутреннего мира ребенка. Замена детского слова словом взрослого человека, получившего книжную выучку, идет лишь постепенно, почти незаметно для учащегося. Цель школы, конечно, сделать орудием и создания и передачи мысли школьников именно язык литературный, но велика должна быть терпимость ко всяким диалектизмам, которым в процессе обновления литературного языка принадлежит вообще почетная роль. Говорить «своим языком» дети на первых порах могут лишь о своих переживаниях, и учителю необходимо уметь становиться на точку зрения детей, входит в мир их интересов, запросов, тревог.

Язык ребенка отличается от языка взрослого человека и своим словарем, и своей грамматикой. Кроме того, по языку в школе всегда будут выделяться детские группы по своему местожительству (город, деревня, окраины города, слободки, фабричный поселок, участок при железнодорожной станции, при пароходной пристани и т. д.) и, конечно, по профессиям родителей, по известным бытовым особенностям. Сын пекаря будет в свою речь вставлять «припеки», «без дрожжей», «поджареный»; сын столяра будет дразнить товарища «фанерой», он часто «под орех разделывает», у него дело «не клеится»; вместо «отделывать» он говорит «драть стекляшкой» (стеклянной бумагой). Ребенок из деревни, где население ходит в лаптях, будет звать приятелей «лычниками», а товарищей, с которыми ссорится, — «мочалыжниками». Страстный игрок в бабки скажет о классном коноводе — «биток» (боевая бабка), о непостоянном, колеблющемся в своих решениях ученике — «шлюшка» (легкая бабка).

Отчеты о произведенной детьми работе.

В связи с развитием той или иной комплексной темы идет составление детьми (раньше устных, а потом, в конце первого года обучения, и письменных) отчетов о произведенной ими работе. Такие отчеты составляются по плану, даваемому на первых порах преподавателем. Пример: в классе (1-й год обучения, 1-й триместр) прорабатывается комплекс «Окружающая ребенка среда зимой». Тема занятий, допустим, на 6-й день проработки комплекса — «Глубина снега». Дети под руководством учителя измеряют глубину снежного покрова в саду посредством заранее приготовленных палок с надрезами. Ту надрезку, которая показала эту глубину, закрасили красным карандашом. Вернувшись в класс, дети составляют отчет о произведенной работе по такому плану:

1) Кто ходил?
2) Куда ходили?
3) Зачем ходили?
4) Что взяли с собой? (палки...)
5) Что было на этих палках?
6) Что мы узнали?

Ответы даются детьми полные, т. е. ответ захватывает и сказанное в плане:

1) Мы ходили.
2) Мы ходили в сад.
3) Мы ходили в сад измерять снег.
4) Взяли с собой палки.
5) На палках были надрезы.
6) Мы узнали—снег лежит в саду до красной надрезки на палке.

Уже к концу обучения в 1-й группе такие отчеты переходят в более подробные записи и описания. Дети отправились в экскурсию (в городской сад, к реке, к мосту, в лес и т. д.). По возвращении из экскурсии (лучше всего на другой день, когда еще свежи впечатления от всего виденного и проделанного) составляется отчет:

1) С кем пошли в экскурсию? (С учительницей Марией Ивановной.)
2) Куда и зачем? (В лес, собирать листья...)
3) Сколько человек пошло?
4) Какие взяли с собой вещи?
5) Сколько времени продолжалась наша экскурсия (или так: когда пошли и когда вернулись)?

Затем даются задания:

1) Перечислить интересные случаи на экскурсии (что случилось?).

2) Сделать опись всего принесенного из экскурсии в класс (с указанием, кто принес).

Свободное рассказывание детьми своих впечатлений и переживаний.

Рассказывание детьми своих впечатлений и переживаний ведет к коллективному составлению коротких рассказов о виденном и к описанию хорошо известных детям предметов: «Как дети змей пускали»... «Что видели дети у реки»... «Что мы видим на улице, когда идем в школу»... «Какие мыши хитрые»... «Прилетел наш скворушка»... «Как мама за коровой ухаживает» и т. д. Надо следить — как мы это уже указывали, — чтобы действия шли в рассказе в известной последовательности. Предметы определяются по цвету (зеленая трава, белый снег...), материалу (глиняный горшок, кожаная сумка...), вкусу (кислое яблоко...). При этом предметы, о которых идет речь, могут сравниваться между собой:

Больше — меньше (дом — будка, стол — табуретка);
выше — ниже (стена — дверь, банка — стакан);
длиннее — короче (ухват — веник, половица — стол);
шире — уже (ворота — калитка, простыня — полотенце);
глубже — мельче (кадка — ведро, миска — тарелка);
толще — тоньше (бревно — полено, одеяло — простыня);
тяжелее — легче (арбуз — яблоко);
лучше — хуже (карандаш — уголь);
шершавое — гладкое (сукно — стекло) и т. д.

Приходится вести детей к более или менее точной ориентации в пространстве и времени. В детском рассказе, предположим, фигурирует печь — описывается место «около печи», и важно выяснить (приучать ребенка к наблюдательности), где — около печи: на печи или под печью? над печью? у печи? спереди? сзади? слева? справа? внизу? вверху? между печью и столом? и т. д.

Для ориентации во времени следует принимать во внимание расположение в течение дня определенных трудовых процессов, в которых ребенок так или иначе участвует (встают, моются, приготовляют все к чаю: ставят самовар, приносят из кооператива хлеб и т. д.).

Чтение учащихся.

Уже на первом году обучения достигается детьми уменье правильно прочесть текст небольшой, легкой по форме и доступной по содержанию, статейки, напечатанной крупным шрифтом. Как только дети научились произносить напечатанные (не особенно длинные) фразы, они должны читать эти фразы с соблюдением простейших знаков препинания (на первых порах точки и вопросительного знака, а потом — запятой и знака восклицательного). Вначале детям кажется, что знаки препинания мешают им читать (в известном рассказе «Хороший грамотей», помещенном во многих детских книжках, мальчик Фомка говорит: «Читаю хорошо, читал бы лучше, если бы точки да запятые не мешали»).

Для того, чтобы показать детям наглядно, какую пользу приносят при чтении знаки препинания, следует написать детям на доске печатными буквами в два столбца одни и те же фразы: в одном столбце без знаков препинания, а в другом — с соблюдением знаков, например:

Меня зовут Ваней отца моего зовут Петром мы живем в городе отец работает на заводе я учусь в школе.	Меня зовут Ваней. Отца моего зовут Петром. Мы живем в городе. Отец работает на заводе. Я учусь в школе.

Потом учитель обращается к классу:

— Всмотритесь в строки левого и правого столбца! В чем разница между напечатанным слева и справа? Читайте вслух оба столбца — какой легче читается: без знаков препинания (точек) или со знаками?

Вводя в употребление знаки препинания, следует всегда указывать, какой знак соответствует той или иной интонации.

Легла вечерняя тень.
Тень, тень, куда ты ползешь?
Какая большая черная тень!

Чтение в лицах и драматизация.

Вот уже дети немножко преодолели самый механизм чтения. Теперь необходимо следить за тем, чтобы дети отдавали себе отчет в том, что они читают. В них нужно развивать уменье ответить на вопросы по содержанию небольшой прочитанной статьи или рассказа.

Бабка и внучка.

У бабки была внучка. Прежде внучка была мала и все спала. Бабка сама пекла хлебы, мела избу, мыла, шила на внучку. После бабка стала стара, легла на печку и все спала. Внучка пекла, мыла, шила на бабку.

Дети прочли рассказ, соблюдая остановки (паузы) при точке и при запятой. Учитель спрашивает класс:

— Что делала внучка, когда была еще мала?

Класс отвечает:

— Она спала.

— А что делала бабка?

— Пекла хлебы, мела избу и работала (этого слова в рассказе нет) на внучку.

(Детские ответы совсем не должны дословно повторять прочитанное.)

— Что делала бабка, когда стала стара?

— Легла на печку и много спала.

— А кто теперь работает на бабку?

— Внучка.

Прочитанное в книжке нужно стараться сопоставить с личными переживаниями ребенка. После прочтения рассказа «Бабка и внучка» задается в классе вопрос:

— У кого из вас есть бабка? Любит ли она вас? и т. д.

Кто-нибудь припомнит пословицу: «Когда со мной бабуся — никого не боюся». Сопоставляя прочитанное с личными переживаниями детей, необходимо всегда учитывать доступные малышам наблюдения и их жизненный опыт.

Для вовлечения в процесс чтения (и соответствующих переживаний) наибольшего количества детей можно рассказы читать в лицах (по ролям).

Вот рассказик, который могут читать 5 человек («за автора», младший братишка Миши, другой братишка, сестренка, мать).

Миша-учитель.

Вернулся Миша из школы.

— Ну, что нынче учитель нам рассказывал? — спрашивал его младший братишка.

— Какую задачу задали? — кричал другой.

— Покажи картинки! — приставала сестренка.

Миша стал им все показывать и объяснять. А мать и говорит соседям:

— У нас теперь есть свой учитель.

Можно по временам для оживления урока прибегать и к драматизации читаемого. Иногда для такой драматизации не требуется изменения текста. Например, три ученика читают басню (в прозе) «Паук и муха».

1-й ученик. Здравствуй, паук.

2-й ученик. Здравствуй, муха. Что нового, хорошего?

1-й ученик. Послушай мою песенку, паук: ж-ж-ж...

2-й ученик. Славная у тебя песенка, муха. Садись поближе, а то я плохо слышу.

1-й ученик. Вот я уже около тебя сижу, паук: ж-ж-ж.

2-й ученик. Нет, ты совсем ко мне перебирайся. Тут на мягкой паутине тебе будет хорошо. Пропой мне, дружок, на ушко твою песенку.

1-й ученик. Ж-ж-ж. Ай, ай, противный паук... Я умираю.

3-й ученик. Видно нельзя мухам дружить с пауками.

Бывают случаи, когда при драматизации приходится слегка менять текст басни, рассказа, сказки (обыкновенно — добавлять к тексту).

Приводим пример классной драматизации «Репки».

Как одолели репку.

Действующие лица. Дед. Бабка. Внучка. Жучка. Машка. Мышь. Класс.

Дед (любуется листом репы). Ишь ты — лист-то! Какая у меня репа выросла. Большая-пребольшая. Вытащу-ка и моей старухе понесу. (Тянет репу.) У-у-у!

Класс (хором). Тянет-потянет, вытянуть не может.

Дед. Позову-ка я бабку на помощь, — а то не под силу. Эй, бабка, помоги репу тянуть!

Бабка (приходит на помощь). Вот так репа удалась! Давай, вытащим вдвоем.

Класс. Бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут.

Бабка. Эй, внучка, помоги-ка нам в работе!

Внучка (прибегает). Сейчас, бабушка, потянем вместе.

Класс. Внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут.

Внучка. Жучка, Жучка, беги к нам на помощь!

Жучка. Тяф, тяф, бегу, несусь! (Становится за внучкой.)

Класс. Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут.

Жучка. Тяф, тяф, Машка, Машка, без тебя, видно, не обойтись!

Машка. Мяу, мяу — вот и я! (Становится за Жучкой.)

Класс. Машка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут.

Машка. Мяу, мяу, — пусть мышка поможет!

Мышка. А я уже здесь, за вас держусь. (Становится за Машкой.)

Класс. Мышка за Машку, Машка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку: тянут-потянут — вытащили репку. (При последних словах дед, бабка, внучка, Жучка, Машка и мышка падают [1].)

Чтение в лицах и драматизация вводятся для оживления урока, но преподаватель должен помнить, что научиться читать дети могут только путем целесообразно поставленных упражнений, поэтому надо стараться, чтобы каждый учащийся получал практику в чтении.

Драматизация находит в новой школе самое широкое применение: это—особый вид игры, сливающий для ребенка оба мира — действительный и воображаемый. Самое ценное в этой игре — вырабатываемая способность перевоплощения: ребенок научается понимать (входить в положение) людей различных возрастов при разных жизненных условиях, постигает, хотя, может быть, и не отдавая себе отчета, социальные функции языка — ремесленник у него будет говорить не тем языком, что купец или крестьянин. Кроме служебной роли драматизации при изучении художественных произведений (перевод рассказа в действие), она находит себе место при передаче сцен, которые ребенок наблюдал на улице, на базаре, в клубе, при посещении красной казармы и т. д. Наконец, детские сочинения могут получать характер сценария для какой-нибудь драматизированной игры.

Проходя по базару, дети случайно были свидетелями того, как мясник продает свой товар, и вот в классе они воспроизводят эту сцену, своей игрой характеризуя социальный тип торговца.

---

[1] Этот пример драматизации взят из ст. М. М. Штейнгауз.

— Почем мясо?

— Какого желаете, хозяюшка?

— Дайте толстого филея!

— Сколько угодно будет?

— 2 фунта... Да не давайте такую большую кость— кость больше, чем все мясо, весит.

— Что вы, хозяюшка, это — большая кость? Да она совсем маленькая, мы всем даем такие косточки.

— Всем или не всем, но я не возьму мяса с такой костью.

— Даром обижаете, хозяюшка, спросите кого хотите,— никто ничего про эту кость не скажет...

— Да зачем мне спрашивать? Разве я сама не вижу?

— Помилуйте, это — сахарная косточка, очень хорошая для бульона...

— Ну, вас не переговоришь, вешайте!

Торговец ласков, предупредителен, но свою линию все же гнет и гнет. Он, как будто, все время говорит глупости: большую кость называет «совсем маленькой», советует покупательнице обратиться к посторонним с вопросом: «велика ли косточка», которую он подсовывает этой покупательнице, но своей настойчивостью («его не переговоришь!») он одерживает в конце концов победу. Эту ласковость, настойчивость, хитрость торговца должны изобразить дети в тоне и содержании речей.

Наконец, дети сами могут сочинить какую-нибудь сценку в духе своего понимания отношений между людьми и общественными группами, например, пьеску «О кооперативе и купце Вавиле» или «Как Василий с Еремеем обошлись без богатея».

Учащиеся I и II группы устаивают «производственный театр петрушек». Действующие лица — куклы, изображающие различные виды труда (портной с длиннейшей ниткой, плотник с огромной пилой и т. д.). Придумывают речи и песенки для каждой участвующей куклы:

— Я — Иван-портной
С огромной иглой!..

. . . .

— Я — сапожник Вавило,
В руках у меня шило...

. . . .

— Я — кузнец Пахом,
Стою с молотком!

. . . .

Коснувшись сценария, необходимо указать, что есть много оснований «т в е р д ы й» сценарий предпочитать «и м п р о в и з и р о в а н н о м у», который нередко просто переходит в болтовню. При «твердом» сценарии происходит вдумчивая проработка детьми материала: импровизация вообще противоречит новому представлению о словесном творчестве, которое является не результатом «священного безумия» — вдохновения, а результатом особым образом организованного труда[1].

Заучивание наизусть художественных произведений.

Брать для заучивания наизусть нужно, по возможности, цельные, законченные вещи, в особенности, если имеешь дело с лирической пьесой, которая носит на себе печать единства настроения поэта — кромсать такую пьесу, откидывать по тем или иным соображениям начало или конец, выхватывать какие-то средние строки — значит резать по живому месту. Впрочем, есть в русской литературе произведения, части которых могут жить и независимой от целого жизнью,—они сами по себе представляют вполне законченное целое, например, так называемый «Мороз-воевода» («Не ветер бушует над бором...») — отрывок из поэмы Некрасова «Мороз — Красный нос», «Мужичок с ноготок» («Однажды в студеную зимнюю пору»...) из некрасовских «Крестьянских детей», «Рубка леса» («Сколько тут было печальных картин»...) из некрасовской «Саши».

Дети очень чутки к ритму, и их влекут стихи, в особенности в раннем возрасте, уже одной своей звуковой стороной, даже независимо от содержания. Все считалочки для детских игр, все словесное творчество малышей подчинено закону ритма (например, прозвища, которые они дают друг другу: «Сашка-замарашка!», «Мишка — черная коврижка!» и т. д.). Заучивание стихов, которые им нравятся (а для заучивания надо брать только такие стихи), в классе — самое радостное занятие. Польза от этого заучивания стихов такая: 1) ребенок получает возможность в слове высказать свои эмоции, в известной степени он переживает то, что переживает создавший стихотворение поэт, приобщается, следовательно,

[1] Из больших писателей один лишь Адам Мицкевич был недурным импровизатором.

к процессу художественного творчества; 2) увеличивает свой словарь словами и целыми оборотами, которые благодаря стихотворной форме, мешающей фразе распасться, запоминаются очень прочно — иногда на всю жизнь; на этом запасе ребенок проверяет правильность своих собственных словесных оборотов, правильность ударений в словах, которые он употребляет в речи, и т. д.; 3) приобретает запас художественных образов, которые дают толчок собственному творчеству ребенка.

На первом году обучения стихи, всякие рифмованные прибаутки и шуточки могут быть разучиваемы детьми лишь со слов учителя (а не из книги).

Художественное произведение, предназначаемое для заучивания, должно быть небольшим по объему и вполне доступным детям по языку и содержанию.

Далее по размеру своему (метру) стишки, которые разучиваются в классе, должны быть легки для произнесения их детьми. Рифмованные стихи скорее и крепче запоминаются, чем белые.

Разучивать стихотворение можно лишь после того, как учитель убедился, что все слова этого стихотворения понятны детям. Учитель раньше сам читает стихотворение с логическими и эмоциональными ударениями. Потом пишет его на доске, затем читает с доски вместе с классом, и, наконец, класс читает стишки без учителя. Читает класс хором, соблюдая ритм стихотворения, соблюдая остановки (паузы), согласно требованиям стиха (цезуры) и согласно его смыслу (оттеняя голосом вопрос, восклицание, подчеркивая голосом главные по смыслу места: радость, изумление, насмешку и т. д.).

Нет необходимости классу стихи заучить за один урок. Лучше повторять такое чтение стишков (хором и индивидуальное чтение) в течение нескольких уроков.

Разучиваемое стихотворение должно быть известно детям до того, как они приступят к чтению хором какой-нибудь его части. Вообще следует рассматривать художественное произведение как целое. Хор повторяет не отдельные слова, а законченные, осмысленные фразы. (В одном рассказе Чехова мальчик, желая заучить стихотворение Пушкина —

отрывок из «Евгения Онегина», в течение довольно долгого времени бессмысленно повторяет: «Зима. Крестьянин, торжествуя...»).

Можно иногда тут же, в классе, еще до чтения, демонстрировать предмет, о котором идет речь в стихотворении. Ставится на стол перед детьми раскрытая книжка с раскрашенными картинками, и учитель говорит классу:

Видишь: книжка-невеличка, —
Разрисована страничка
Яркими цветами,
Пташками, зверями.

Ребенок при чтении стишков запоминает не только то, что он сам говорит, но и что говорит (по роли) его сосед. Например, читается в классе сцена (народная детская песенка) «Больной воробей».

Больной воробей.

— Дома ль, кума, воробей?
— Дома.
— Что он делает?
— Болен лежит.
— Что у него болит?
— Плечики.
— Сходи, кума, в огород,
Сорви травы-гречки,
Попарь ему плечики.
— Парила, кумушка,
Парила, голубушка,
Его пар не берет,
Только боли придает.
— Дома ль, кума, воробей?
— Дома.
— Что он делает?
— Болен лежит.
— Что у него болит?
— Животок.
— Сходи, кума, в огород,
Сорви травки-репеек,
Попарь ему животок.
— Парила, кумушка,
Парила, голубушка,
Его пар не берет,
Только боли придает.
— Дома ль, кума, воробей?
— Дома.
— Что он делает?
— Болен лежит.
— Что у него болит?
— Пяточки.
— Сходи, кума, в огород,
Сорви травки-мяточки,
Попарь ему пяточки.
— Парила, кумушка,
Парила, голубушка,
Его пар не берет,
Только боли придает.

Один спрашивает: «Дома ль, кума, воробей?». Другой отвечает: «Дома»... Советы дают хором (всем классом).

Быстро усваивают дети всякие шуточки и прибаутки в стихах:

Патоку с имбирем
наварил дядя Симеон,

тетка Арина
кушала, хвалила,
а дедушка Елизар
все пальчики облизал...

Хорошо запоминаются слова при хоровом пении. В стихотворении, которое разучивается, должно быть свое движение; лучше, если в стихотворении говорится о каком-нибудь действии или происшествии, приводится разговор действующих лиц (диалог) и вводятся звукоподражательные слова. Описания природы приемлемы здесь только при условии, если в этом описании есть какие-нибудь действия, разговоры, фразы с ясной эмоциональной окраской.

К лету лес оденется—
Не узнать!
А нам, юным ленинцам,
В лагерь выступать.
Пылью занавесило
Город-великан.
Эй, греми нам весело,
Барабан:
Раз! Два! Три!
Верный шаг бери!

Застывшие картины природы, как бы хороши они ни были, недоступны детям в раннем возрасте.

Фольклор как материал занятий по родному языку.

Видное место на уроках родного языка (на всех ступенях школы) занимает фольклор: народные загадки, пословицы, поговорки, прибаутки, шутки, песни.

Загадка — поэтическое описание предмета; это—особый вид сравнения: одну часть сравнения открывают слушателям, а вторую слушатели должны сами открывать себе. Загадка про яйцо: «Полна бочка вина — ни клепок, ни дна», это, собственно, — целое сравнение: яйцо уподобляют здесь полной бочке вина, в которой нет ни клепок, ни дна. Но, читая вторую часть сравнения, утаивают первую, и слушатели должны сами догадаться, что речь идет именно о яйце. Загадки следует предлагать детям после прочтения определенного рассказа или описания, в которых искомая часть сравнения так или иначе упоминается. Прочли дети в книжке описание воробья, и учитель спрашивает их:

— Ну-ка, скажите, что это такое: «Мальчишка в сером армячишке по дворам шныряет, крохи собирает, на полях ночует, коноплю ворует»?

Шла речь в рассказе о лисице, и в заключение класс разрешает загадку: «Рыжая птичница пришла на курятник порядок наводить». После рассказа об инструментах столяра или плотника хорошо привести загадку о топоре («Кланяется, кланяется, придет домой — растянется») или о пиле («Скоро ест, мелко жует, сама не глотает, другой сыт бывает»). Вскоре дети сами составляют загадки. Иногда загадки группируют так, чтобы они описывали целую группу сходных предметов. Например, дается классу такое описание сбруи в загадках:

1. В мясном котле железо кипит. (Удила.)
2. Лежит — ниже кота, встанет — выше коня. (Дуга.)
3. Лежу — молчу, подыми — всех заговорю. (Колокольчик на дуге.)

Пословицы могут чередоваться с народными образными шутками (конечно, требуется здесь здоровый педагогический подбор: от иной крепкой шутки малышам не поздоровится). По языковым качествам шутка не уступит пословицам (часто обе формы эти сливаются), и своим юмором, «подсмеивающимся глазком», она вносит оживление в класс. Приводим несколько таких шуток для образца:

1. Ветры дули, шапку сдули, кафтан сняли, рукавицы сами спали.
2. Всю ночь собака на месяц пролаяла, а он того и не знает.
3. Думал Кирюшка: будет пирушка! Пекли пирожки, а вышли покрышки на горшки.
4. За мухой (гонится) с обухом, за комаром—с топором.
5. Коза на горе выше коров в поле.
6. Повесили мыши кота, да не живого!
7. Гром по горам прокатился: с дуба комар повалился!
8. Три умные брата жили да были: таракана на канате на Волгу поить водили.
9. Люди жать—а мы под межой лежать.
10. Сбил — сколотил — вот колесо! Сел да поехал, — ах, хорошо! Оглянулся назад: одни спицы лежат!

Шутки могут преследовать задачи очень серьезные — привитие здоровых (например гигиенических) навыков. О непокрытой воде говорят: «Таракан полакал, муравей полизал, а муха-горюха замочила брюхо».

Письменные работы.

Письменные работы по родному языку на первом году обучения сводятся: 1) к списыванию (с доски и с книги), 2) к подписи названия под рисунками или под предметом классной коллекции, 3) к составлению и письму плакатов с лозунгами, связанными с текущей работой, и 4) к простейшим записям в тетрадях наблюдений и к записям отчетного характера.

Лозунги и призывы относятся главным образом к школьной жизни. Так, дети составляют плакат для школьного ленинского уголка:

Собирайте и несите в школу все о ЛЕНИНЕ.

Сочинения могут охватывать и домашнюю работу самих детей и их родителей. Дети составляют, например, плакаты по уходу за домашними животными:

Дай животному теплый хлев!

Дай животному светлое помещение!

Плакаты иногда составляются в виде загадок:

У коровы молоко на языке.

Погоняй лошадь не кнутом, а овсом.

Свинья — копилка крестьянина.

В плакат можно вставить и шутку и стишок. Дети рисуют ребенка-замарашку и пишут под ним:

Ты чист, как трубочист.

Дети на собраниях.

Учащиеся обыкновенно живут в школе жизнью маленького коллектива. Очень важно с первых шагов приучать ребенка к коллективной работе в классе, к коллективным играм во время перемен, наконец, к коллективному обсуждению доступных детям вопросов. На ученическом собрании малыши привыкают слушать говорящего, не перебивая его, подчиняться распоряжениям товарища, который ведет собрание (председателя), наконец, отвечать кратко и толково на обращенный вопрос (например, сказать, что он знает по интересующему собрание делу). Каждое заявление ребенка на таком собрании будет маленьким устным сочинением. На первом году обучения дети на собраниях не делают еще никаких записей.

Работа над словарем.

Рассмотрим теперь работу над словарем детей. Здесь у учителя две цели: 1) пополнение детского словаря названиями новых предметов, действий, качеств и 2) более правильное употребление в детской речи имеющегося у школьников запаса слов.

И у взрослого человека и у ребенка есть слова, которыми он пользуется в речи («активный словарь»), и слова, которые он знает — слышал, встречал в книге, но которые лежат мертвым грузом, без всякого употребления («пассивный словарь»). Задача школы — стараться переводить языковое имущество детей из пассивного словаря в активный. При описании предметов, желая дать детям возможность припомнить названия разных материалов, спрашивают класс: что из чего сделано? Горшок — из глины, глиняный, а

Стакан . . . .
Графин . . . .
Нож . . . .

Самовар . . . .
Поднос . . . .
Чайник . . . .
Бутылка . . . .
Котел . . . .
Сковородка . . . .
Ведро . . . .
Ступка . . . .
Ушат . . . .
Сито . . . . и т. д.

Предлагают определить предметы по вкусу: спелое яблоко — сладкое, а не спелое?

Каковы предметы по вкусу.

Лук	Уксус . . . .
Клюква	Морковь . . . .
Мед	Компот . . . .
Лимон	Кисель . . . .
Перец	Творог . . . .
Квас	Квашеная капуста . . . .
Горчица	Апельсин . . . .
Изюм	Виноград . . . .
Сахар	Пряник . . . .
Селедка	Хрен . . . .
Полынь	Рябина . . . .
Щавель	Конфета . . . .

После того, как дети нашли определения предметов по вкусу, можно предложить им распределить эти предметы по группам: какие из них кислые? какие горькие? соленые?

Затем определяется цвет предметов:

Огурец зеленый.	Соль . . . .
Лимон	Арбуз, если его разрезать . .
Вишня	Молоко . . . .
Яблоко неспелое	Апельсин (корка) . . . .
Сырое мясо	Клюква . . . .
Вареный рак	Земляника . . . .
Масло коровье	Морковь . . . .
Творог	Петрушка . . . .
Желток в яйце	Рис . . . .
Сахар	Манная крупа . . . . . .
Лук в огороде	Сажа . . . .
Уголь	Ствол сосны . . . .

К работе по словарю относится и выяснение (простейшие случаи) происхождения уже известных детям названий.

Берутся, например, названия из любимых детских сказок (народных), и в классе выясняется, отчего собаку прозвали Пустолаечкой (встречается часто и не в сказке имя собаки: Лайка), мышку — норушкой, лягушку — квакушкой, кота — мурлыкой и т. д. Класс останавливается и на выяснении некоторых названий и имен птиц: кукушка, петух Петя, сорока-белобока и сорока-стрекотунья; домашних животных: лошадь — Серко, Гнедко, Пегашка; зверьков: заяц — беляк; почему вместо слова «волк» иногда употребляется «Серый»; откуда произошли такие названия трав и цветов: одуванчик, тысячелетник, придорожник, гори-цвет, сон-трава и т. д.

ЛИТЕРАТУРА.

Бархин К. Творческая работа по родному языку. Гос. изд. Украины, 1924. Темы и руководящие статьи.

Его же. За живой работой. Ч. I. Первые годы обучения. Гос. изд. Украины, 1925. Материал для учащих и учащихся.

Лопырева И., Соловьева Е., Ционглинская Е. Письменные и устные упражнения в изложении мыслей. 1-й год обучения. П. 1922. Есть материал для работы с детьми, но рисунки, по которым, как думают авторы, «можно писать сочинения», мало скажут детям: они бледны и лишены движения.

Никольский И. и Чистяков В. Родные слова. Ч. I. Гиз. М. (Год не обозначен.) Дан материал для бесед с классом, картинки для рассказов, упражнения словарного характера.

Соловьева Е. (ред.). Сборник «Игра-драматизация в школе». М.—П. 1924. Интересные общие соображения во вступительной статье. В сборнике много переработанных сказок, песенок и т. д., но мы полагаем, что переработка художественного произведения для инсценировки-драматизации есть уже дело класса, да и вещь это не мудреная, и каждый школьный коллектив с ней справится. Полезно ознакомиться с брошюрой «Драматизация в школе I и II ступени», изд. Наркомпроса, М. 1920, и с книгой Н. Ольденбурга «Драматизированная игра». Л. 1925.

Виноградов Г. Детский фольклор в школьном курсе словесности. (В III сборнике «Родной язык в школе».) Автор затрагивает интересный вопрос, но статья бедна конкретным содержанием.

Пособия для занятий с детьми фольклором.

Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 томах.

Его же. Пословицы русского народа. 4 тома.

Иллюстров И. Жизнь русского народа в его пословицах и поговорках.

Шеин П. Великоросс в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах и т. д. Т. I, вып. 1 и 2.

«Русские песни». Сборник народной лирики, под редакцией и с предисловием Н. Пиксанова.

К. Бархин. «Алые Зори». Пособие для классных работ, 2-е изд. Гос. изд. Украины, 1924 (отзыв, как о книге «фольклорной» в статье А. Смирнова-Кутаческого «Книга для чтения в I ступени» в III сборнике «Родной язык в школе» за 1927 г., стр. 140 и сл.).

Задания.

1-е.

На основании знакомства с 1-й группой (после посещения опытной или массовой школы) скажите, какие можно предложить детям вопросы для построения ими несложных фраз. Приведите примеры анкетного характера (ряд вопросов о семье, доме, улице, деревне и т. д.) и биографического (вопросы, касающиеся прошлого ребенка).

2-е.

Составьте вопросник для детских отчетов об отдельной произведенной детьми работе в связи с развиваемой в классе темой: «Пути из города в деревню» или «Весенний труд крестьян». Вопросы нужно ставить так, чтобы из ответов детей получилось полное описание всей проделанной работы (например: «Как мы осматривали вокзал»).

3-е.

Выберите тему для свободного рассказывания детьми своих переживаний так, чтобы эта тема заинтересовала весь класс («Как на моих глазах гроза дерево сломала»... «Как я тонул»... «Как Жучка вора прогнала»...). При таком рассказывании важно, чтобы точно обозначалось место действия (в лесу, у реки, в поле...) и сопутствующие обстоятельства (поднялся ветер, стало темно...), чтобы достаточно полно был обрисован главный предмет (высокий, старый дуб... река наша глубока, а на дне — ямы...) и, наконец, чтобы было указано, что было после происшествия, о котором говорит ребенок (дерево упало, а я бегом к деревне...).

4-е.

Из книги, предназначенной для детского чтения, выберите небольшой рассказец и разбейте его на части. Придумайте к каждой части вопрос так, чтобы из ряда детских ответов получился полный пересказ содержания.

5-е.

Выберите из книжки для детского чтения 1) такой рассказец для превращения его в сценку (драматизация), чтобы при переводе его из повествовательной формы в драматическую не при-

шлось вводить новых слов (т. е. не встречающихся в тексте), и 2) рассказец, при инсценировке которого необходимо несколько изменить текст. Если при посещении школы вы будете присутствовать на опытах классной драматизации, составьте протокол с такими, приблизительно, разделами: а) Какой рассказ дети превратили в сценку? б) Сколько детей участвовало в исполнении сценки? в) Что делали не участвовавшие в исполнении? г) Говорили ли дети, строго придерживаясь текста, или в процессе игры добавляли от себя, изменяли так или иначе текст (импровизация)? д) Сказалось ли в чтении детей понимание характера лица, которое ребенок изображает (старуху, старика, рабочего, красноармейца...)?

6-е.

Выберите из книжки для чтения небольшое стихотворение, которое, по вашему мнению, можно было бы предложить детям выучить наизусть. Выпишите слова, нуждающиеся в предварительном пояснении, и дайте их истолкование, вполне понятное учащимся 1-й группы. Разбейте стихотворение на части, озаглавьте каждую часть. Выбранное вами стихотворение должно находиться в связи с прорабатываемой в классе комплексной темой. Попробуйте найти 2—3 стихотворения на одну и ту же тему (для выбора детей—какое им больше понравится).

7-е.

Подберите к какому-нибудь рассказу из книжки для чтения или к беседе с учащимися ряд подходящих пословиц, загадок, народных шуток (из сборника пословиц В. Даля «Пословицы русского народа» или книги Иллюстрова «Жизнь русского народа в его пословицах и поговорках»).

8-е.

Придумайте 3—4 темы для детских плакатов в связи 1) с прорабатываемой в классе комплексной темой, 2) с предпринятой классом общественно-полезной работой, 3) с датой революционного календаря.

9-е.

На основании статьи проф. А. Нечаева «Как лучше всего заучивать наизусть» (см. приложение) составьте методический доклад «Как заучивать стихотворение в классе».

Приложение.

Как лучше всего заучивать наизусть[1].

«Около сорока лет тому назад один немецкий ученый Эббингауз сильно задумался над вопросом: какую пользу приносит памяти повторение?

---

[1] Из книги А. Нечаева «Память, как ее сохранить и улучшить». М. 1927.

Мы все знаем, конечно, из жизни, что если нам приходится что-нибудь много раз видеть или слышать, то оно лучше запоминается. Поэтому мы говорим, что повторение приносит пользу памяти. Но как велика польза от этих повторений? И как надо повторять, чтобы лучше запомнить? Все это оставалось долгое время в точности неизвестным.

И немецкий ученый решил выяснить этот вопрос.

Сначала Эббингауз решил, было, так: «Возьму я несколько стихотворений одинаковой длины и буду их по очереди заучивать. При этом одно стихотворение я буду повторять два раза, другое—три, третье—четыре и т. д., а потом посмотрю, какое из этих стихотворений лучше запоминалось».

Однако, хорошенько подумав, Эббингауз отказался от этого плана: «Ведь разные стихотворения, — сказал он сам себе, — не одинаково легко запоминаются. Бывают такие стихи, которые сами так в память и лезут. Другие же очень трудно запомнить».

Если для испытания памяти не годятся стихотворения, то на чем же можно проверить силу памяти?

Одно время Эббингаузу казалось, что можно проверить значение повторений для запоминания, заучивая отдельные слова. Ведь если мы читаем отдельные слова, то они не могут вызывать у нас таких чувств, какие вызываются некоторыми стихами.

Но по размышлению пришлось и этот план оставить.

Эббингауз подумал: «Каждое слово имеет свой смысл. Одни слова нам понятнее, другие — непонятнее. Одни слова означают близкие нам вещи, другие—менее известные. Слова понятные и близкие запоминаются лучше, чем слова непонятные и обозначающие неизвестные предметы... Поэтому, если я буду повторять разные слова и потом замечу, что одни из этих слов (которые я больше повторял) запомнились лучше, чем другие (которые я повторял меньшее число раз), то мне могут сказать: «Это произошло совсем не от большего числа повторений, а потому, что в одном случае, может быть, слова подобрались понятнее и ближе»... Что ответишь на такое возражение?».

Как же быть?

Эббингауз хотел ясно показать, какую пользу приносит нашей памяти повторение, что получится, если какой-нибудь материал повторять все большее и большее число раз. Но при этом надо было так устроить испытание памяти, чтобы никто не мог сказать: «Здесь дело совсем не в повторениях, а в чем-то другом».

«А возьму-ка я для заучивания,—решил Эббингауз,—такой материал, который никому не может нравиться и никому непонятен».

И он поступил так. Нарезал бумажки, на бумажках написал разные буквы и составлял их так, что у него получались ничего не значащие слова, вроде «бов», «гиш», «зиг».

После такой работы у Эббингауза накопилось несколько сот слов, которые все были для него одинаково неинтересны и одинаково непонятны.

Он составил из этих слов не особенно длинные ряды и стал эти ряды заучивать, повторяя их по одному, по два, по три и большее число раз.

После этого он старался по памяти записать эти слова, чтобы заметить, какую пользу приносит памяти большее или меньшее число повторений.

Свои опыты с повторением бессмысленных слов Эббингауз производил над самим собой каждый день по три часа непрерывно в течение трех лет.

Благодаря его трудам было открыто много интересного.

Оказалось, что каждое повторение приносит пользу памяти. Но не все повторения приносят одинаково заметную пользу.

Если мы начинаем повторять какой-нибудь совершенно нам неизвестный материал, то самые первые повторения идут как бы совсем не в счет. Нам кажется, что в нашей памяти, несмотря на повторения, ничего не остается. Но затем наступает полоса очень плодотворных повторений, когда каждое повторение приносит заметную пользу памяти.

Эббингауз на себе наблюдал, что, если он повторял какой-нибудь ряд слов менее десяти раз, то эти слова очень плохо запоминались; при этом, например, после третьего и после седьмого повторения получались почти те же самые результаты. Но если слова повторялись более десяти раз, то каждое последующее повторение заметно отражалось на запоминании.

Самые первые повторения приносят небольшую пользу памяти. Они только, так сказать, подготовляют почву для последующих, плодотворных повторений.

Так, например, Эббингауз на себе замечал, что после тридцати повторений он мог уже хорошо запомнить свои слова. Если же эти слова повторялись им более тридцати раз, то, хотя с каждым разом наблюдалось некоторое улучшение в запоминании, но оно было очень ничтожно. Ради него, пожалуй, не стоило делать лишнего повторения.

Наблюдения других ученых, которые потом много раз проверяли опыты Эббингауза, показали справедливость его выводов. У каждого человека для памяти есть, так сказать, низшая и высшая граница повторений.

Эббингаузу удалось также сделать интересные наблюдения над тем, как скоро забывается заученное.

Он заметил, что заученные им слова скорее всего забывались в первые полчаса после заучивания... Потом забвение совершалось все медленнее и медленнее.

Из этого тоже можно сделать практический вывод.

Если вы хотите убедиться, насколько прочно вами что-нибудь заучено, то проверьте себя через полчаса после того, как вы

заучили. Если окажется, что вы еще хорошо помните, то значит заученное будет держаться довольно прочно.

Но так как забвение непрестанно делает свое дело, то нужные нам знания необходимо через некоторое время освежать новыми повторениями. Эти повторения каждый раз будут требовать от нас все меньших усилий и давать все лучшие результаты.

Ученые, наблюдавшие, какую пользу приносит памяти повторение, захотели также узнать, как выгоднее распределять повторение во времени.

Возьмем такой пример. Вы желаете запомнить номер какого-нибудь телефона и для этого повторяете этот номер несколько раз. Предположим, что вы его повторили тридцать раз. Теперь спрашивается: все ли равно будет для вашей памяти, если вы этот номер повторите тридцать раз под-ряд, или если вы будете повторять его по одному разу в течение тридцати дней? Когда этот номер лучше запомнится: если повторения будут происходить под-ряд или если они будут распределяться на более длинный срок?

Иначе говоря, когда наши знания будут прочнее: если они запоминаются нами быстро при помощи большого числа повторений в короткий срок или если это запоминание растягивается на более продолжительное время? Какие данные дольше помнятся: те ли, которые поспешно заучиваются, или те, которые запоминаются постепенно, изо дня в день, как будто совсем незаметно? Опыты показали огромные преимущества «постепенного» запоминания перед «мгновенным». Из опытов следует сделать и выводы.

После всего этого становится понятным, что для получения основательного знания требуется значительное время. Если ученик целый год ничего не делает, а под самый конец, когда надо сдавать зачеты, начинает усиленно повторять свои учебники, то его знания не будут прочными.

Вот почему всякие «краткосрочные» курсы не могут заменить продолжительной учебной работы. Занятия в течение целого года по одному часу в день будут гораздо полезнее для нашей памяти, чем восьмичасовая работа на полуторамесячных курсах.

Еще один важный вопрос на примере. Предположим, что вам захотелось выучить наизусть какое-нибудь стихотворение. В этом стихотворении 20 строк. Как начать его заучивать?

Вы можете сказать себе так: «Это стихотворение такое длинное, что сразу его не запомнишь. Поэтому буду учить его понемногу. Заучу сначала четыре строки; когда они хорошо запомнятся, начну заучивать следующие четыре строчки, и т. д. Вот так помаленьку и запомню все стихотворение».

Можно решить и иначе. Можно сказать себе так: «Буду я время от времени прочитывать под-ряд все это стихотворение. Каждый раз оно мне станет казаться все более и более знакомым. А потом, в конце концов, и совсем запомнится».

Какой из этих способов заучивания лучше? Что полезнее для нашей памяти: когда ей дают что-нибудь заучивать по кусочкам или целиком?

Ученые и по этому вопросу собрали массу фактов, произвели целый ряд наблюдений. При этом оказалось, что мы скорее запоминаем и дольше помним тот материал, который повторяется нами не по отдельным кусочкам, а весь целиком.

Поэтому, например, какое-нибудь стихотворение лучше запоминается, если мы несколько раз (в разное время) прочтем его в целом, чем тогда, когда оно по нескольку раз повторяется отдельными строчками».

Глава V.

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ И НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ МАТЕРИАЛОМ ВО 2-й ГРУППЕ.

Пути изучения родного языка на 2-м году обучения во многих случаях остаются те же, что и на первом году, только работы несколько расширяются и углубляются.

Чтение художественных произведений.

Чтение в классе художественных произведений становится более «пристальным» (более «медленным» — класс вдумывается в отдельные слова, выражения, оценивает картины, проверяет их: правильно ли это подмечено, хорошо ли, удачно ли изображено). При чтении вслух и инсценировке этих произведений допускается более разнообразная интонация. Наконец, в произведениях, изучаемых в классе, может уже трактоваться более сложное чувство. Сознательность детей сильно повысилась по сравнению с тем, какою она была в прошлом году, при самом поступлении в школу; расширился и их жизненный опыт.

Читается, например, в классе стихотворение «Береза раннею весной», и класс оценивает отдельные определения, картины, обобщения, сравнения. Подчеркиваем слова в стихотворении, которые подвергаются такой проверке:

«Сережки я развесила
По тоненьким ветвям
И радостно и весело
Готовлюсь к вешним дням.
Сквозная тень, дрожащая,
Упала на меня,
И жду с лесною чащею
Весеннего я дня».

Проверяются (оцениваются) отдельные образы, например, образы осени:

«Надевала осень пестрый сарафанчик,
Желтенький платочек, лапти с подковыркой»...

Или:

«Вот уж осень на двор через прясло глядит»...

При таких работах необходимо соблюдать большую осторожность, образы рассматриваются в органической связи со всем стихотворением или рассказом, они не вырываются из контекста. Иногда достаточно только остановить внимание ребенка на мелькнувшем в лирической пьесе образе, чтобы в ребенке заработали и воображение и критическая деятельность. Мы неоднократно, например, убеждались, что дети, читая прекрасное стихотворение Бальмонта «Осень», как-то пропускали мимо своего «оценочного аппарата» в сущности очень неожиданные (предыдущими строками неподготовленные) строки: «Скоро осень проснется и заплачет спросонья» [1].

Кроме чтения в лицах, теперь вводится уже и коллективная декламация. Стихотворение разбивается на части, и каждая из них произносится отдельной группой учащихся (или отдельными учащимися). Некоторые строки произносятся всеми группами вместе (хором). В основу деления на группы раньше всего должно быть положено

---

[1] Образы-сравнения в художественном произведении получают иногда обобщающее значение и становятся понятными только в органической связи со всем целым. «Хаджи Мурат» Л. Н. Толстого открывается описанием цветка «татарника», который с удивительной стойкостью борется за жизнь.

«Этакая энергия! — подумал я (пишет Толстой) — все победил человек, миллионы трав уничтожил, а этот все не дается. И мне вспомнилась давнишняя кавказская история».

Дальше идет рассказ почти в 9 печатных листов о Хаджи-Мурате. Прочитав весь этот рассказ, чувствуешь, как удачно вводит Толстой в самое сердце повести своим описанием дикого колючего цветка. А если взять отдельно этот образ-сравнение вне связи со всем произведением? Он решительно ничего не дает читателю. Такое же глубокое значение имеет другое толстовское сравнение. В Анне Карениной Вронский смотрит на Анну, «как смотрит человек на сорванный им и завядший цветок, в котором он с трудом узнает красоту, за которую он сорвал и погубил его». Укажем еще на замечательное толстовское сравнение с цветком Анны Федоровны («Два гусара»), тоже находящее свое истолкование в произведении как едином целом.

различие детских голосов: некоторые фразы хорошо произносить тонкими, высокими голосами, другие — более низкими.

Для коллективной декламации класс хорошо должен усвоить ритм читаемого стихотворения, умело выдерживать необходимые паузы, и группа, произнося фразу, должна произносить ее так, как будто она произнесена одним человеком: все за раз начинают, все за раз и кончают, как произносят у нас во время разных манифестаций многочисленные толпы: «Да здравствует 1-е мая», «Да здравствует Красная армия», «Да здравствует Третий коммунистический интернационал».

Берется, допустим, для коллективной декламации стихотворение «Весенние ручейки», и производят деление учащихся на группы (хоры); каждой группе (хору) даются для декламации соответствующие стихи; кое-какие фразы произносит весь класс, т. е. все хором вместе.

Весенние ручейки.

I.

1-й хор. Мы бежим, бежим с вершин...
Все хоры вместе. Вдоль лугов, лесов, долин...
1-й хор. Мы лепечем в тишине,
пролагая путь весне...
Все хоры вместе. Весна, весна идет.

II.

2-й хор. Мы с пеною проносимся,
Мы брызгаем и просимся...
Все хоры вместе. Вперед, вперед, вперед.

III.

3-й хор. И прыгая, сверкаем мы
и всем здесь возглашаем мы...
Все хоры вместе. Весна, весна идет.

IV.

1-й хор. Мы с радостью безбрежною...
2-й хор. Прозрачной влагой снежною...
Все хоры вместе. Всю землю напоим.
1-й хор. Мы с бульканьем...
2-й хор. И с шопотом...
3-й хор. С журчанием...
1-й хор. И хохотом...
Все хоры вместе. Бежим, бежим, бежим...

Остановимся на работе, предшествующей самому чтению классом стихотворения. После выяснения вопроса (в пределах детского понимания) о «смычке» между городом и деревней, о взаимной поддержке, которую оказывают рабочие и крестьяне, учитель читает в классе стихотворение «Паровоз»[1]. Затем класс выбирает тон — решает, как нужно читать: весело, бодро или уныло, грустно... Что должно быть изображено в чтении — пыхтение паровоза на станции, быстрый его ход по рельсам и мостам или и то и другое. Нужно, конечно, оттенить, когда люди спрашивают паровоз и когда паровоз отвечает людям. Необходимо решить, какие строки или слова должны произносить ученики с высокими голосами и какие — ученики с голосами низкими, и, наконец, что произносит весь класс хором, что нужно сказать быстро и что медленно.

«Паровоз, паровоз,—пых... пых... пых!..
Один, поди, управился за тысячу гнедых...
Паровоз, паровоз,—тики-тики-тук!
Вагоны за вагонами—целых сорок штук...
Паровоз, паровоз,—гул, гром, гам!
Испуганные песенки бегут по сторонам...
— Паровоз, паровоз, ты откуда к нам?
— От заводов, братики, по горам, лесам...
— Паровоз, паровоз, что ты к нам привез?
— Молотилок, братики, да серпов, да кос...
— Паровоз, паровоз, ну, а ситцы есть?
— Есть и ситцы разные, всех не перечесть!
— Паровоз, паровоз, где же сахарок?
— Ах ты, жулик-парень, подставляй мешок!
— Паровоз, паровоз, что же для ребят?
— Есть вагон и для ребят, будет каждый рад!
— Паровоз, паровоз, скоро ли назад?
— Вот вагоны разгрузят, враз и нагрузят.
— Паровоз, паровоз, что ж ты повезешь?
— А обратно повезу золотую рожь».

Чтение стихотворения переходит здесь в игру: «Паровоз и крестьяне». Дети делятся на две группы: одна изображает паровоз с вагонами, другая — крестьян. Разбивается чтение стихотворения в соответствии с делением на эти группы.

[1] Приводим это стихотворение потому, что оно у нас читается в школах. Нужно признать его по форме очень слабым.

На этой ступени обучения у учащихся развивается уже критическое отношение к изучаемому художественному произведению. В стихотворении, в рассказе им может особенно понравиться то или другое место, то или другое выражение, даже отдельное слово, — и это умение разобраться в сплошной словесной ткани произведения является очень ценным свойством, которым учитель должен пользоваться для классных работ по культуре речи. Не следует настойчиво допытываться, почему то или иное место тронуло ребенка, — учитель сам должен попытаться найти для себя это объяснение — он только отмечает, что именно понравилось детям, и считается с этим фактом в своей дальнейшей работе. Стихотворения заучиваются наизусть, как и на 1-м году обучения, путем сознательного повторного чтения и путем записей понравившихся стишков в классные (или индивидуальные) альбомы. Темы заучиваемых стихотворений: 1) детские переживания, 2) наблюдаемый детьми труд, 3) революционные настроения.

Чтение небольших статеек. Инсценировка рассказов.

На втором году обучения у детей вырабатывается уменье более свободно и более сознательно, чем раньше (в 1-й группе), прочесть небольшую статью: их чтение теперь богаче интонациями. Они приучаются ставить логические ударения и в чтении передавать характер или особенности лица, которое говорит (старуха, ребенок, торговка на базаре, сторож в саду). Это понимание характера участвующих в рассказе лиц облегчает перевод прочитанного рассказа в небольшую сценку.

Дети читают вслух, но научаются постепенно читать и про себя (глазами) [1]. Первое время нужно следить, чтобы это чтение про себя не вело к пропуску строк на странице.

---

[1] Необходимо преподавателю иметь в виду, что «чтение вслух» и «чтение про себя» — два не совсем схожих процесса. Чтение вслух имеет дело с языком «внешним», звучащим — оно учитывает все особенности живого произношения, оттенки интонаций и т. д. Чтение про себя есть обращение к «внутреннему» языку. Есть вещи, которые неудобно читать только «глазами» — они должны з в у ч а т ь, напр., стихи (аллитерации в них, ассонансы, рифмы есть звуковой момент, а не графический); ритм произведения тоже улавливается лишь при чтении вслух. На эту сторону дела у нас как-то не обращали внимания методисты.

Ребенок читает уже не только в классе, но и дома. Увеличивается количество прочитанного детьми за неделю, за месяц; растет запас слов и выражений, идет беспрерывный приток материала по литературной речи, но нередко встречаются в тексте слова и выражения, ребенку непонятные. Надо приучить детей останавливаться на таких словах и выражениях, если возможно — даже выписывать их и рядом с непонятным словом или выражением записывать и разъяснение, которое дети получают от учителя. Дети приобретают навыки толково пересказывать прослушанный или прочитанный в классе рассказ (по вопросам учителя), а также передавать содержание прочитанной дома книжки. Вместе с уменьем пересказать прочитанное вырабатывается необходимость кратко высказывать свое отношение к прочитанному, делать из него вывод («Жалко Машу!», «Вот это хорошо!», «Такой мальчик не погибнет!», «И нашему классу нужно такое дело устроить!»).

Прочитанное стихотворение или рассказ могут повести: 1) к продолжению его в классе — прочитанное дает толчок к коллективному сочинению классом—или 2) к передаче того, что из рассказа стало классу известно, но в другом тоне. Читается, скажем, сказка «Лисица сердитая, неласковая»:

«Шла лисица-сестрица на широкий двор, хотела съесть из телятника теленка, из курятника—куренка, от бабы—ребенка, от овцы—ягненка, от кобылы—жеребенка.

Тут петух услыхал, крыльями-перьями затрепетал, во весь свой голос петуший закричал. Весь народ услыхал, набежал: старые старухи с лопатами, молодые хозяйки с ухватами, старики с топорищами, молодые хозяева с кнутовищами, малые ребята с мутовками-колотовками: хотят лисицу бить и убить.

Осердилась она, скорее в лес воротилась, под ольхов куст пала, трое суток пролежала».

После прочтения сказки класс сочиняет песенки в разных тонах, например, в мрачном тоне:

«Из темных лесов,
Из темных нор,
Пришла лиса,
Пришла кума» и т. д.

или в тоне протяжном, вкрадчивом:

«На зореньке-зорьке
К курочкам-хохлаточкам
Лисичка-сестричка
Пришла-пожаловала» и т. д.

Работы по картинкам. Детские описания и рассказы.

Продолжаются на 2-м году обучения и работы по картинкам.

При описании (по картинке) сложных действий или предметов следует разбирать их на части и постепенно переходить от описания одной части к описанию другой, за ней следующей. Большую помощь в таких работах может оказать графический план, т. е. ряд рисунков, изображающих, например, отдельные моменты какой-нибудь работы.

Записи наблюдений, календари и дневники.

Дети под наблюдением учителя записывают кратко и то, что видели они на экскурсии, что проделали на какой-нибудь работе характера общественной полезности («Как мы в парке листья сгребали», «Как мы садили деревья» и т. д.) и то, что проделывают они дома — и затем представляют учителю запись каких-нибудь длительных наблюдений. Допустим, девочка по совету учителя посадила дома семь капустных семян в яичную скорлупу, посмотрела на календарь и прочла: «Февраль, 3, понедельник». С того времени она стала вести каждый день запись:

Февраль 3. Посадила 7 капустных семян, но не поливала их.
4. Ничего не было видно, полила.
5. Увидала что-то коричневое.
6. Увидела маленькое семя поверх земли.
7. Увидела маленький росток.
8. Увидела два росточка.
9. Яичная скорлупа полна ростков.
10. Растение растет, и земля очень сыра, так что я ее не поливала.
11. Увидела 6 ростков.
12. Повернула растение так, чтобы на него падал свет.
13. Сегодня вечером я пересадила капусту в жестянку, обернутую тонкой бумагой, потому что она выросла настолько, что уже не помещалась в яичной скорлупе.

Эти наблюдения могут вылиться и в форму рассказов и связных описаний («Жизнь под древесным листом», «Жильцы канавы», «Непрошенные гости огорода» и т. д.).

Записи длительных наблюдений могут, конечно, вестись и коллективно:

Как класс садил репу (дневник).

20 апреля. Семена репы положены в воду в тряпочке. Пролежали так всю ночь.
21 апреля. Утром тряпочку с семенами переложили в мокрые опилки.
22 апреля. Почти все семена с белыми росточками; посеяны на гряду, политы.
23 апреля. Сыро, холодно. Гряду не поливали.
24 апреля. Опять холод и сырость. Не поливали.
25 апреля. Репа взошла, показалась зелень.
26 апреля. Показались семядоли; земля полита. Тепло.
30 апреля. Семядоли стали крупнее и крепче. Поливали немного.
12 мая. Появились первые настоящие листочки.
15 мая. Рассаживали репу по краям гряды на четверть аршина друг от друга. Полили.
17 мая. Вся рассада репы хорошо принялась.
25 мая. Выдернули одну репку; есть уже желтенький клубочек с длинным хвостиком.
1 июня. У репы листья крупные, темно-зеленые; выдернули репку величиной с лесной орех. Тепло.
10 июня. Репа величиною в грецкий орех. Больше не поливаем.
25 июня. Зелень голубая, шершавая; мошка ее не трогает. Сегодня репа уже величиной с маленькое чайное блюдечко от игрушечной посуды.

Или по такой форме:

Календарь наблюдений и дневник

(для индивидуальных наблюдений).

Месяц	Число	Мои наблюдения
Ноябрь.	5	Выпал снег. Мороз. Катался на коньках.
„ „	6	Снег растаял. Мокро. На солнце тепло. Идет подготовка всюду к празднику — 10-й годовщине Октябрьской революции. Пишу плакат.
		. . . .

Календарь классных наблюдений
(для коллективных наблюдений).

Месяц	Число	Что класс наблюдал
Март	21	Были в лесу. Видели мать-мачеху и подснежники. Почки на кустах набухли. Много красных божьих коровок . . . .
„	25	. . . .

Такие записи ведутся учащимися и во внешкольное время, например, летом, на каникулах.

Тетрадь летних наблюдений
(запись наблюдений и интересных событий)

Месяц	Число	Что мы видели. Что случилось
Июнь	2	Гроза с градом. Продолжалась часа 2: от 4 до 6 часов пополудни. Град был величиною с горох. Огород немного пострадал.
„	5	Видел в лесу землянику: цветет. Цветы беленькие. Нарисовал план места, где цвела земляника — потом посмотрю, есть ли на кустике ягода . . . .

К этой группе занятий должно быть отнесено составление детьми (более подробное, чем раньше, в 1-й группе) всяких наклеек над предметами школьного музея, этикеток, например:

> № 9.
>
> **Лютик едкий.**
>
> Собран в . . . . округе . . . . губернии, по заливным лугам реки . . . .
>
> 16 мая 1927 г.
>
> Собирала . . . .

А также — плакаты-правила, указания или предостережения, делаемые тем, кто работает в «Живом уголке» школы,

в лаборатории, в саду и т. д., кто участвует в классных или школьных экскурсиях:

Стекло остывает медленно.
Не обожгитесь!
Не сожгите стола или тетради!

ПРАВИЛА
ДЛЯ ЭКСКУРСАНТОВ.
Чего нельзя делать экскурсантам в лесу:
1. . . . .
2. . . . .

Деловые сочинения.

Время от времени следует обращаться и к небольшим работам делового характера, — дети привыкают и адрес на письме написать, и составить письмо, несложного содержания и самой простой формы, и деловое заявление.

В Пушкинскую библотеку.

Хочу записаться в библиотеку книги читать. Мне 9 лет. Я живу в городе Бобруйске, по Апрельской улице, в доме № 4.

Костя Гранов.

Или вот коллективное заявление.

Зав. музеем.

Мы, ученики 2-й группы трудовой школы имени Владимира Ильича Ленина, хотим осмотреть музей. Придем в воскресенье с учителем. Портить ничего не будем. Посмотрим и в классе опишем. Просим разрешить нам посетить музей. Уполномоченные класса: *Боря Бархин, Женя Макарова.*

Приходится только предостеречь учителя: деловые сочинения ни в коем случае не должны пониматься как писание раз навсегда установленными формулами. Бывает так, что учитель покажет классу форму (общую) заявления, удостоверения и т. д., а дети, заучив этот образец, пишут уже по готовому, по стереотипу. Это уже будет один из видов окостенения языка.

В некоторых случаях знакомство с формой деловой записи необходимо, но оно должно сводиться лишь к тому, — на какой стороне или половине листа писать, как запись озаглавить, в какой части какой материал сосредоточить, кто под какой записью должен подписаться и т. д. Показывают, например, детям, как вести запись какого-нибудь классного или даже школьного собрания.

Протокол

общего собрания учащихся 1-й, 2-й и 3-й группы трудшколы № 7.
29 января 1925 года.

Повестка собрания: Об устройстве уголка Ленина.

СЛУШАЛИ:	ПОСТАНОВИЛИ:
Доклад Немцева, Ермаковой и Фридман об устройстве уголка Ленина в трудшколе № 7.	Устроить уголок Ленина в зале; приносить, кто может, вырезки из газет, портреты Ленина, книжки о нем, свои рассказы о Ленине, рисунки; избрать комиссию от каждой группы для устройства уголка.

Председатель *Галя Андрианова.*

Секретарь *Миша Минин.*

Учащийся, выступая на собрании, должен уметь сделать краткое сообщение о своей работе (он участвовал, скажем, в санитарной комиссии или хозяйственной), причем такому устному сообщению может предшествовать составление письменного плана: «О чем я буду докладывать на собрании».

1. О том, как мы осматривали двор.
2. Что мы нашли на дворе плохого.
3. Как мы осматривали школу.
4. Что санкомиссия предложила сделать для того, чтобы чище стало в столовой и там, где раздеваются.

Такие «планы», как и вообще все записи, делаются под обязательным наблюдением преподавателя. Письменно же может быть составлена повестка предстоящего собрания.

К этому же отделу (деловых сочинений) должна быть отнесена и з а п и с ь п о л е з н ы х р е ц е п т о в. Такие ре-

цепты записываются в связи с прорабатываемой в классе комплексной темой. Занимался класс вопросом о здоровом и больном человеке. Не забыли и про муху, распространительницу заразных болезней; попутно класс узнал, что можно самим приготовлять липкую бумагу, к которой прилипают мухи и погибают. Дети должны расспросить учителя, врача или другого сведущего человека, что нужно взять для изготовления такой бумаги, в каком количестве, как и чем приготовить (сварить или смешать, чем намазать на бумажку и т. д.). После посещения мастерской столяра можно с его слов записать: 1) как сушить дерево, 2) как предохранить его от коробления, 3) как сварить клей, и т. д.

Словарь детей.

Беспрерывно идет пополнение и уточнение словаря детей.

Подобно тому, как на 1-м году обучения мы группируем в классе качества и свойства предметов (по материалу, цвету, вкусу, величине и т. д.), так и теперь мы стараемся упорядочить запас слов у детей, предлагая им дописывать (или досказывать) недостающие слова в фразе: «Пахарь... в поле», «Жница... колосья». Словом:

Кто что делает?

Трубочист	Сапожник . . . .
Печник	Парикмахер . . . .
Пильщик	Маляр . . . .
Каменщик	Огородник . . . .
Штукатур	Садовник . . . .
Красильщик	Рыбак . . . .
Плотник	Булочник . . . .
Столяр	Кондитер . . . .
Кузнец	Наборщик в типографии. . .
Слесарь	Переплетчик . . . .
Токарь	Часовых дел мастер . . .
Портной	Врач . . . .
Швея	Учитель . . . .

Или — что рабочие делают топором, пилой, ломом, ножом, ножницами, иглой, щипцами. Действия можно сгруппировать по ремеслам, видам труда.

Что чем делают?

Что	делают	плугом?	Что	делают	бороною?
»	»	серпом?	»	»	сеялкой?
»	»	косою?	»	»	косилкой?
»	»	сохою?	»	»	веялкой?
»	»	трактором?	»	»	молотилкой?

Можно дать детям такую работу: перечислите предметы, противоположные по своему вкусу, величине и т. д.[1].

Груша сладкая, а лимон . . . .
Снег белый, а уголь . . . .
Веревка крепкая, а нитка . . . .
Булавка тонкая, а гвоздь . . . .
Лев силен, а мышь . . . .
Лето жаркое, а зима . . . .
День светлый, а ночь . . . .
Внук молод, а дед . . . .
Река глубока, а лужа . . . .

Один из путей, ведущих к обогащению детского словаря и его упорядочению, есть группировка слов, названий предметов по рубрикам: мебель, посуда, платье, белье, обувь, кушанья, напитки и пр.; инструменты штукатура, печника, плотника; земледельческие орудия; растения двора; домашние животные и т. д. Могут быть и другие принципы классификации, например: какие вещи в кухне имеют ручки (чайник и еще что), в комнате (двери и еще что), во дворе (тачка и еще что), в мастерской (напильники и еще что), какие земледельческие орудия (серп и еще что)?

К работам по словарю относится и группировка названий частей какого-либо хорошо известного предмета, например, самовара.

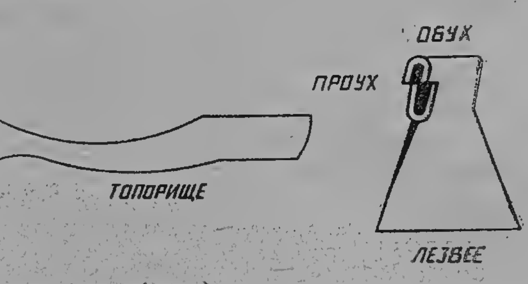
Причем дети могут получать и такое задание: припомнить название частей предмета (названия, имеющиеся в языке) и самим придумать названия, в языке не имеющиеся.

Иногда сопоставление названий частей предметов приводит детей к словесным и грамматическим обобщениям.

---

[1] Из книги К. Бархина «За живой работой».

Теперь дети сами решают вопросы: что такое вообще обух (тупая часть режущего инструмента), что такое проух, лезвее и т. д.



Уже во 2-й группе приходится обращать внимание детей на значение слов точное и переносное (метафору).

Ставим под-ряд куклу, самовар, стул (можно и другие предметы) и спрашиваем, как называются такие-то части у них.

ОБУХ
ЛЕЗВЕЕ ПРОУХ
СЕРП-НОЖ
КОСИЩЕ
СЕРПИЩЕ

Рис. 4а.

Получаем ответ: ножки. Выяснить на наглядных примерах, когда слово будет употреблено в точном значении и когда — в переносном, конечно, будет нетрудно. Затем спрашиваем: у каких предметов будут ножки, ручки, горло (горлышко), носик, спинка, колено, ухо (ушко). Полезной работой является объяснение выражений, имеющих при одних и тех же словах совершенно разные значения (здесь будут метафоры и полные сравнения), и выражений, своеобразно сокращенных:

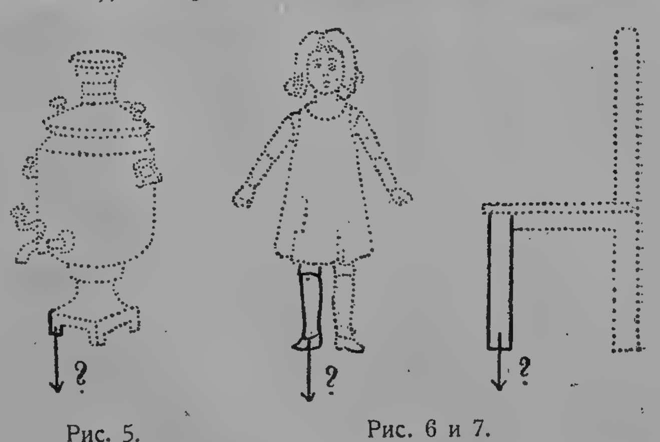


Рис. 5. Рис. 6 и 7.

1) иглы сосны и игла здания (купола);
2) будто игла в щель; сижу, как на иголках;
3) одет словно с иголочки.

ЛИТЕРАТУРА.

Соловьева Е. и Ционглинская Е. Развитие речи. Вып. II. Материалы и темы.

Бархин К. За живой работой. Гос. изд. Украины, 1925 г. Ч. I. Первые годы обучения. Темы и материалы для детских сочинений. Работы по словарю.

Его же. Статьи: «Детское слово» («Родной язык в школе», 1926, сборн. № 9) и «Живое слово» («Родной язык в школе», 1926, сборн. № 10). Дается материал и схема проработки (в отношении языка) комплексных тем: «Семья» и «Дом».

Задания.

1-е.

Выберите в книжке для детского чтения одно небольшое стихотворение описательного характера и другое повествовательного, подчеркните в них картины или отдельные образы, которые следует с детьми проверить—правильно ли писатель нарисовал осень, зиму, вечер в городе, утро на фабрике, верно ли подметил ту или иную особенность, характерную черту и т. д.

2-е.

Подготовьте стихотворение для коллективной декламации в классе (усвойте его ритм, наметьте необходимые паузы и т. д.), разбейте стихотворение на части, обдумайте, какую часть следует поручить звонким голосам, какую — глухим, что следует произнести хором всем классом.

3-е.

При посещении класса составьте протокол чтения стихотворения: 1) какое стихотворение читали на уроке,—название и автор стихотворения; 2) не изменено ли стихотворение составителем детской книжки и, если изменено, то в каком направлении шли эти изменения: взят ли только отрывок из большой поэмы, опущены ли те или другие строки, заменены ли отдельные слова, и т. д.; 3) поняли ли учащиеся все слова и уловили ли они смысл стихотворения как целого; 4) достаточно ли выразительно читали дети; 5) велась ли при объяснении слов и выражений фразеологическая работа; когда давались объяснения слов—до чтения стихотворения или после; сам ли преподаватель остановился на отдельных словах для их пояснения или ему предлагал вопросы класс; 6) была ли поставлена в связи с прочитанным стихотворением какая-нибудь письменная работа, списывали ли дети стихотворение в альбомы или тетради; 7) делили ли стихотворение на части для заучивания наизусть, и т. д.

4-е.

Проведите в классе работу (сочинение) по картинке.

5-е.

Возьмите у учащихся опытной школы несколько тетрадок для записи детских наблюдений и отметьте, нет ли в этих записях каких-нибудь бросающихся в глаза пробелов, зафиксированы ли главные моменты явления. Не выясняются ли из этих записей какие-нибудь преобладающие интересы ребенка? Какая последовательность в этих записях: пространственная, хронологическая или логическая?

6-е.

Определите, какие цели преследуют деловые сочинения, в частности — какое значение имеют деловые сочинения для учащихся деревенской школы. Придумайте 3—4 темы для деловых сочинений во 2-й группе.

7-е.

Придумайте несколько группировок слов по образцу «Кто что делает».

8-е.

Подберите для комплексной темы несколько народных пословиц и загадок.

Глава VI.

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ И НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ МАТЕРИАЛОМ В 3-й ГРУППЕ.

Чтение и проработка рассказов.

Допустим, намечен к прочтению в классе рассказ Глеба Успенского «Петькины удачи» (это, собственно, — отрывок из очерков Успенского «Кой про что»). Учитель предварительно сам просматривает рассказ и выписывает слова, которые, по его мнению, не будут поняты в классе: например, встречается слово «участок» — отделение городской полиции, или слово «темная», т. е. темная комната, комната для арестованных, «Преображенка» — кладбище в Питере, и т. д. Лучше эти слова объяснить в классе до того, как приступить к чтению рассказа. Очерк Успенского рисует положение рабочего в царское время, и чтение его имеет целью осветить этот наш мрачный вчерашний день.

После того, как рассказ прочитан, учитель проверяет, понят ли рассказ, и предлагает классу несколько «контрольных» вопросов [1], например:

— Скажите-ка, ребята, что заставляет Петьку работать через силу?

— Почему Петька пьет и безобразничает по праздникам?

— Почему фабрикант постоянно сбавляет плату Петьке?

— Любит ли Петька родителей и любили ли родители Петьку?

— Какое действие оказывали на Петьку письма «мамыньки»?

---

[1] Учащиеся могут не понять рассеянных в рассказе горьких шуточек Успенского, который говорит, что Петька доставил много «хлопот» администрации завода, полиции и врачам и даже смотрителю кладбища. Таких мест, которые нужно понимать не дословно, а именно в ироническом смысле, здесь довольно много.

Далее идут вопросы, которые имеют целью дать толчок уже к творческой работе класса. Раньше класс говорил о том, что в рассказе было сказано — он передавал по вопросам содержание; теперь класс дорисовывает, добавляет от себя, делает обобщения, вывод.

— Каким вы, дети, рисуете себе Петьку?

Такой вопрос, конечно, нуждается в дальнейшем пояснении.

— Ну, как вы думаете: лицо Петьки пышет здоровьем? Румяное оно?

— Какой там румяное! — отвечают возмущенно дети. — Будешь румян от такой жизни!

— Он все хмурится, — скажет кто-нибудь из детей, — согнулся весь, будто с горбом...

— Как ходит Петька?

— Как говорит Петька (спокойно, складно, пересыпает речь пословицами и прибаутками, или отрывисто, неохотно, цедит слова)? Глядит ли Петька на того, с кем говорит, или роняет слова в сторону, отвернувшись от собеседника? и т. д.

Теперь идут вопросы для получения классовых обобщений, выводов.

— Скажите, дети, заботится ли кто-нибудь о Петьке? Родители? Фабриканты? Власть (правительство)?

Этот вопрос может быть разбит на ряд частных вопросов:

— Дали ли Петьке образование (учился ли он в школе и мог ли бы он учиться, если бы и хотел — принимали ли всех в старую школу)?

— Предоставляли ли Петьке в течение года здоровый отдых?

— Знал ли какую-нибудь радость Петька в течение своей напряженной трудовой жизни?

Иногда слова и выражения, встречающиеся в рассказе, объясняются не учителем в краткой предварительной беседе, а всем классом уже после прочтения стихотворения или небольшой повести. Дети прочли рассказ И. Касаткина «Галчата» (рассказ этот имеется во многих книгах для чтения). Учитель спрашивает класс:

8*

— А ну-ка скажите, что это означают слова «ноги тоскуют»?

Или:

— Как вы думаете, дети, что означает выражение «Семка сбычил голову к плечу»?

Нередко объяснение слова или фразы будет собственно раскрытием всего содержания, всего смысла прочитанной повести. После прочтения в классе «Галчат» учитель спрашивает детей:

— Правильно ли, дети - «галчата» объясняют слово «большевик»?

Или:

— Подумайте-ка и скажите, что означает поговорка Пахома Мухи: «Жил Вавила под кнутом, извивался Вавила жгутом, а за ум зубами схватился, хозяином очутился»?

Нередко рассказ не только излагает историю одного человека или семьи, но дает и яркое представление об образе жизни, быте, труде большой группы, о характере края. Возьмем прекрасный рассказ Д. Н. Мамина-Сибиряка «Зимовье на Студеной». Автор этого рассказа, юношей, с охотничьим ружьем в руке «ногами своими резвыми» исходил решительно весь Уральский край, и в его рассказах читатель найдет описание разных уголков Урала и радостно-живописных, и мрачно-суровых: ведь Уральские горы тянутся чуть ли не 2000 верст — они подходят к самому студеному морю, где царит долгая зимняя ночь, где «поют свои страшные песни зимние метели». Вот в «Зимовье на Студеной» он и описывает угрюмый край с глухими, непроходимыми лесами, ржавыми болотами, лютым зверем — герой рассказа в «рукопашной схватке» с медведем остался без глаза, со свернутым на сторону лицом. Работа с таким рассказом должна вестись и общим путем, каким идет в школе проработка литературных произведений, и своим, особым.

Нужно объяснить и слова, непонятные классу (доха, шабаш, пониток, лучить рыбу, айда, плотбище, сохатый, сломать путину, волок, дошлый, попричиниться, пурга) и вести беседу для выяснения, охватил ли класс все содержание рассказа, причинную связь отдельных выведенных здесь моментов:

1) Как попал старик на Зимовье?

2) Что особенно сокрушало старика на Зимовье и что его утешало?

3) Как относились к старику купцы и как отнесся к нему молодой приказчик?

4) Как старик относился к Музгарке? Что заставляет его относиться к ней, как к человеку? Отчего он так тосковал по Музгарке?

5) Что заставило старика после смерти Музгарки отправиться в свою деревню?

6) Мог ли рассчитывать старик добраться до родины зимою?

Но затем остаются вопросы, несвязанные с судьбой старика-охотника и его собаки, — вопросы, ставящие целью привести в известную систему сведения детей о крае, получившиеся после прочтения ими «Зимовья на Студеной».

— Ну, как вам край этот представляется (по рассказу), какая там природа? чем занимаются жители?

Для получения более точных данных хорошо после прочтения рассказа просмотреть в географической хрестоматии описание места действия (Приуралье, Чердынский край, волок с Колвы на Печору, река Студеная...).

Развитие темы.

Полезно указать детям, как иногда из случайного намека в рассказе, беглого наброска в описании, простого упоминания, может вырасти законченная картина, драматическая сцена и т. д. Возьмем картину, близкую пониманию деревенского школьника.

В стихотворении Кольцова «Что ты спишь, мужичок?» есть такие строки:

...В полях *сиротой*
Хлеб нескошен стоит...
Ветер точит зерно,
Птица клюет его!

Эти строки читаются в классе и вызывают вопросы детей: Отчего Кольцов нескошенный хлеб назвал *сиротой*?

— Позаботиться о нем некому было! — решает класс. — Забыли полосу.

— Как же ее могли забыть? Работали, работали, пахали, сеяли — а потом, когда хлеб созрел, взяли и забыли?

Учащиеся задумываются — какие причины могли, действительно, повести к этому «забвению»?.. Вот народная песня на ту же тему. Читаем ее в классе.

Ах, и чье то поле
Задремало стоя?
Кузьминское поле
Задремало стоя!
Как и не дремати,
Коль некому жати?
Коль некому жати,
Во стога метати,
В закрома ссыпати,
Жнецов награждати!

— Ну, что нового сказала вам, дети, эта песня?

— Мы узнали, что забытое поле — крестьянина Кузьмы; он засеял полосу, а потом забыл про нее.

Прекрасная народная песня понравилась детворе: они уловили и то, что «главные» слова в песне — «некому жати»: они даже повторяются:

Как не дремати,
Коль некому жати?
Коль некому жати,
Во стога метати.

Все почувствовали, что могла бы быть радость, веселье, материальное довольство («метать в стога», «ссыпать в закрома»), мог быть пир, но этой радости и пира нет и не будет... Что же такое с Кузьмой?

Читается теперь стихотворение Некрасова «Несжатая полоса».

Поздняя осень. Грачи улетели,
Лес обнажился, поля опустели.

Только не сжата полоска одна,
Грустную думу наводит она.

Кажется, шепчут колосья друг другу:
«Скучно нам слушать осеннюю вьюгу.

Скучно склоняться до самой земли,
Тучные зерна купая в пыли.

Нас, что ни день, разоряют станицы
Всякой пролетной прожорливой птицы;
Заяц нас топчет и буря нас бьет.
Где же наш пахарь, чего ж еще ждет?

Или мы хуже других уродились?
Или не дружно цвели, колосились?

Нет мы не хуже других, и давно
В нас налилось и созрело зерно.

Не для того ведь пахал он и сеял,
Чтобы нас ветер осенний развеял?»

Ветер несет им печальный ответ:
«Вашему пахарю моченьки нет.

Знал для чего и пахал он и сеял,
Да не по силам работу затеял.

Плохо бедняге—не ест и не пьет,
Червь ему сердце больное сосет;

Руки, что вывели борозды эти,
Высохли в щепу, повисли, как плети.

Очи потускли и голос пропал,
Что заунывную песню певал,

Как на соху налегая рукою,
Пахарь задумчиво шел полосою»...

И здесь хлеб стоит сиротой (полоска наводит «грустную думу»). Только введены подробности, которые еще более подчеркивают «сиротливость» несжатой полосы: кругом все убрано («поля опустели»), полоска далеко видна, бросается прямо в глаза всякому, кто ни проедет по полю, кто ни выйдет за прясло деревни: лес обнажился, пусто, открыто...

Вводится затем жалоба колосьев на свою судьбу, ответ ветра, а из этого ответа дети узнают и причину «сиротливости» поля — занемог его работник!

Дети сравнивают народную песню со стихотворением Некрасова — в песне ранняя осень:

Поле *задремало, стоя...*

Нередко выпадают в начале осени тихие дни...

А у Некрасова осень поздняя, с сильными ветрами:

Скучно нам слушать осеннюю вьюгу,
Скучно склоняться до самой земли....

— После описанного в песне прошло, так, недели две!— решают дети.

К этой теме класс потом сам вернется.

— Вот пропал даром хлеб — разорили его птицы, — вытекло зерно от ветра, а почему же соседи не помогли больному Кузьме?

Вопрос этот — прямой, естественный переход к беседе о работе коммуной.

Работа по заранее составленному плану.

Нужно приучать детей составлять рабочий план и при устной передаче прочитанного или прослушанного, и при кратких письменных ответах, и при выступлениях на собраниях, когда учащемуся приходится говорить на определенную тему (отчитываться перед собранием в качестве члена комиссии и т. д.), высказывать мнение свое и группы.

Что такое рабочий план? Допустим, учитель читает в классе статью, учащийся заносит в тетради, на бумажке, специально для этого предназначенной, на грифельной доске, словом — где-нибудь, главные, как ему кажется, разделы. Потом после окончания чтения он еще кое-где вносит дополнения и затем, когда ему приходится рассказать, о чем говорилось в статье, ребенок, пользуясь своими записями-вехами, находит возможным сделать это последовательно, без пропусков в основном.

Приступая к письменному сочинению, учащийся набрасывает как бы предварительный план, а в процессе писания сочинения изменяет, дополняет его.

Слушает ребенок доклад в заседании и, собираясь выступить с возражениями или дополнениями, тоже составляет рабочий план: на листочках блокнота или просто на ряде лежащих против него бумажек он делает отметки.

1. Неверно, что мы дорожек в саду не мели.	*2. Случай был не с Ваней.*
3. Почему не говорят, что хорошего сделала Санкомиссия?	*4. Насчет плакатов верно — с плакатами не шло.*

и т. д.

Выступая со своим сообщением (опровержением, дополнением или предложением), учащийся располагает свои бумажки-записи в том порядке, в каком он считает более удобным говорить: он может поставить под-ряд №№ 1, 2, 4, 3..., чтобы на 3-м закончить.

Описания класса.

Описания теперь становятся более обобщающими; они подводят итог довольно длительным наблюдениям — учащийся передает устно (или письменно) не только то, что он видел сегодня (вчера) на последней прогулке в лесу, но и то, что приметил давно уже, о чем даже прочел в книжке или слышал от учителя, от товарищей. Берется, скажем, темой «Ворона». Дети и деревни и города хорошо знают ворону; они прочли и рассказ Д. Кайгородова «Как вороны спасли сад», и стихотворение Некрасова «В деревне» («Право, не клуб ли вороньего рода») или Блока («Вот ворона на крыше покатой так с зимы и осталась лохматой»). План описания будет такой:

1. Наружность вороны?
2. Где водится?
3. Как проводит день?
4. Чем питается?
5. Когда приступает к выводу птенцов? (Описание гнезда вороны.)
6. Действительно ли ворона является «птицей-разбойником»?
7. Полезна или вредна человеку?
8. Можно ли приручить ворону?
9. Какой мне известен случай с вороной?

Или вот план описания реки.

1. Как называется наша река?
2. Где берет свое начало и куда впадает?
3. Что нам говорили (учитель) о ее длине?
4. Широка ли она?
5. Что нам говорили рыбаки о ее глубине? Какое дно? (песчаное, каменистое, илистое...).
6. Какая вода? (чистая, мутная, холодная...).
7. Каковы берега? (глинистые, каменистые, песчаные...).
8. Что растет по берегам реки? Пользуются ли жители растительностью берега?
9. Живет ли птица в прибрежных кустах?
10. Есть ли мост на реке? Паром?

11. Ходят ли по ней пароходы? Движутся ли плоты?
12. Имеются ли купальни?
13. Стоит ли на ее берегу мельница?
14. Что мы (школьники) делаем у реки?

Здесь есть вопросы, на которые учащийся сам ответит, ни у кого не справляясь, но есть и такие, которые требуют расспросов (о глубине реки, характере ее дна и т. д.), требуют справок по книжке, рассмотрения географической карты, и т. д.

При очень широких темах в работе класса может быть проведено разделение материала. В классе шла беседа о вредных насекомых; дети поражены размерами убытков, причиняемых вредителями сельскому хозяйству, — до миллиарда рублей в год! Они решают писать сочинение о птицах, защитниках наших урожаев, под таким названием: «Пернатая красная армия», — и разделяют, по свободному выбору, между собой работу.

— Я синицу опишу — я синицу знаю!

— Я — горихвостку...

— Я — скворца...

— Мы — я и Ваня — дятлов...

— Отмечай, дежурный — братья Пахомовы берутся описать стрижа и малиновку...

— Мы — трясогузку...

Кое-кто выделится для составления (и описания) технического проекта «Как устроить для птиц кормовой колокол», — в результате получится объемистая работа класса с зарисовками, чертежами. Составляя плакаты «Союза охраны урожая» и потом размещая эти плакаты в разных концах деревни, дети уже делают большую общественно-полезную работу.

Не разоряйте гнезд: птицы друзья земледельца.

При сложных описаниях (с элементами краеведения, обществоведения, техническими записями и т. д.) нужно, конечно, стремиться к тому, чтобы все это не сбилось в беспорядочную кучу — части описания должны быть расположены в определенной последовательности: пространствен-

ной, временной и просто логической (что из чего вытекает). Допустим, учащиеся городской школы с успехом провели «День птиц» и должны его описать. Естественно возникают такие части работы: 1) Вред, приносимый растениям (в частности, растениям городских садов, скверов) бесчисленными насекомыми. 2) Птицы, как спасительницы садов, огородов, полей («Пернатая красная армия»). 3) Меры для привлечения птиц в город (необходимость устройства в городских садах подходящих условий для гнездования). 4) Решение школ нашего города устроить «День птиц». 5) Подготовка к этому дню (проекты птичьих домиков — с чертежами, приготовление скворешников, плакаты с лозунгами). 6) Описание «Дня птиц» и подсчет произведенной работы (сколько всего развешено по деревьям скворешников). 7) Впечатления участников. (Весело ли нам было? Что особенно запомнилось? и т. д.)

Составление сборников.

К числу занятий по родному языку относится и составление классом сборников из чужих и своих произведений. Допустим, что класс разрабатывает какую-нибудь обществоведческую или сезонную тему, например, «Октябрьская революция» или «Зима вьюжная». Дети расспрашивают своих родителей или знакомых, что помнят те примечательного из дней Октября, из истории революционной борьбы в их городе; услышанное дети пересказывают в классе, и класс выбирает из рассказов лучшее, наиболее интересное — «Вот это бы следовало записать — стоит того». Такие одобренные классом рассказы делятся на части-главы и под контролем учителя записываются детворой и иллюстрируются рисунками детей или рисунками, вырезанными из старых журналов. Дети в наших школах рисуют не очень бойко, и лишь немногие из них сумеют изобразить хотя бы намеками уличное движение, уличные бои. С успехом прибегают дети к фотомонтажу: пользуются снимками, иллюстрациями в журналах и газетах и аппликационным способом подчеркивают — обводят полосками и концовками из цветной бумаги.

В этот же сборник вклеиваются или переписываются понравившиеся стихи об Октябре, портреты В. И. Ленина в разные периоды его жизни (дитя, гимназист, студент, в Си-

бири, за границей и т. д.), картинки, изображающие различные эпизоды борьбы, и т. д.

Каков может быть состав сборника «Зима вьюжная»? В нем помещаются и относящиеся к зиме пословицы, поговорки и прибаутки, народные шутки, загадки, стихи о зиме, встреченные в книгах и понравившиеся классу, и собственные стихи молодых авторов, какие-нибудь подходящие к зимней теме рассказы, описания. («Как мы птиц накормили», «Зимние забавы», «Зимой за городом» и т. д.). В таких сборниках можно завести и «научный» отдел: дети, под контролем учителя, пишут на темы: «Что делают зимой растения?», «Как проводят зиму животные?». Статейки детей должны быть очень краткие (в 10—40 строк); сопровождаются они рисунками, приготовленными детьми или вырезанными из старых журналов, забракованных книг; иногда даже можно ограничиться подписями под такими рисунками. Нужно стремиться к тому, чтобы содержание сборников не было случайным: раньше, чем приступить к их составлению, класс обсуждает вопрос, что следовало бы дать в том или ином сборнике, и только потом подбирает материал. При распределении работ между учащимися учитель старается на долю каждого участника (сотрудника) дать материал и по языку и, если нужно, по счету, по наблюдению природы, обществоведческому материалу и по рисованию и по самой технике дела (вырезывание, наклеивание, сшивание бумаги, переплет тетрадок и т. д.).

Деловая проза.

На 3-м году обучения дети охотно читают деловую прозу, если, конечно, деловые статьи написаны на интересующую детей тему просто, понятно и живо. К сожалению, у нас довольно мало имеется брошюр, написанных со знанием дела и с пониманием детских интересов. Выбор той или иной брошюры подсказывается разрабатываемой в классе комплексной темой — странно было бы ни с того ни с сего, среди, скажем, холодной зимы, рекомендовать классу прочесть книжку о том, как живут люди в жарких странах. Очевидно, должна быть строгая согласованность между вопросами, разрабатываемыми в классе, и деловыми статьями, которые даются детям для прочтения.

Можно ли детям читать на 3-м году обучения газету? Большинство детей, независимо от учительских разрешений, газету и просматривают и даже частями читают дома, по крайней мере, в городе. Другое дело, если мы поставим вопрос так: в каком виде газетная статья может стать предметом классной работы? Удобнее всего, если преподаватель сам расскажет в классе содержание какой-либо нетрудной статьи, а в обсуждении ее примет уже участие весь класс. Можно после беседы заняться выработкой лозунгов, составлением заключений или пожеланий, и эти лозунги записываются детьми в тетрадках.

Так как в школе на видном месте висит стенная газета и около нее нередко толпятся учащиеся, оживленно обсуждающие, хорошо ли последний номер газеты «сверстан», как написана «передовая», что в «фельетоне», «почтовом ящике» и т. д., кстати ли приведен стишок и т. д., — то дети поневоле впитывают в себя много газетных терминов и незаметным образом входят в мир газетных вопросов. Составление классом сборников на обществоведческие темы нередко ведет за собой вырезывание из газет и вклеивание в сборник полосок газеты, относящихся к определенным вопросам.

Впрочем, в школе, в особенности в школе сельской, нужно бережно относиться к комплекту газет, не портя без особой нужды номеров, соединяя их в тетради (газеты за месяц, два). Каждой тетради может предшествовать оглавление — перечень главных статей или сводок более интересных материалов в тетрадке с указанием номеров (чтобы легче было находить когда нужно). Наконец, в школе могут вестись тетради вырезок из газет тоже с оглавлением. Такие приведенные в систему комплекты могут оказать школе большую услугу — здесь и цифровые данные для проработки комплексов, и лозунги, и руководящие статьи. Детские журналы (пионерские) могут быть тоже всесторонне использованы классом. Составление детьми оглавлений для комплектов таких журналов приучает ребят к пользованию оглавлением и к элементарной классификации содержания:

стихи,
рассказы и воспоминания,
научные описания,
статьи к революционному календарю,
письма пионеров,

как самому что сделать,

хроника: как живут у нас пионеры в Советском союзе, как работают немецкие пионеры, и т. д.

В 3-й же группе продолжают работу по составлению лозунгов, кратких воззваний и правил для плакатов, причем лозунги могут выбираться и из серии выражений, принадлежащих революционным деятелям, научным работникам, поэтам, из серии, которая предлагается вниманию детей:

— Вот, дети, вам несколько лозунгов — какой из них более подойдет к нашему случаю? (или просто: Какой вам больше нравится?)

Иногда в классе читается небольшое стихотворение или какой-нибудь отрывок из речи, статьи и т. д., и предлагают детям взять из этого стихотворения или прозаического отрывка то, что может служить лозунгом.

При составлении лозунгов классом идут тем же путем, как и при составлении пословиц и загадок: предложения класса записываются на доске, из них затем выбирают наиболее подходящие и отшлифовывают классом: сокращают, заменяют одно слово другим.

Требования, которым лозунги должны удовлетворять, ясны:

1) мысль, приказ, пожелание в них следует выразить достаточно выпукло;

2) нужно стремиться к краткости фразы, не уменьшая ее выразительности;

3) хорошо бы сказать стихами или во всяком случае рифмованной речью.

Работы словарного характера.

Обогащение словаря детей идет в связи с комплексными темами. После посещения столярной мастерской у класса набирается специальный (деревообделочный) словесный материал. Правильно ли иногда называют опилки «древесной мукой»? Почему некоторые говорят — вместо «сучок в доске» — «глазок»? Наморщился у ребенка лобик от напряжения: от каких слов могли произойти названия: «опилки», «столяр», «уровень», «закройник»? Указывается в классе различие в выражениях: «мы распилили дрова», «перепилили

бревно», «надпилили доску», «выпилили кружок», «спилили с дерева гнилую ветку», «подпилили сосну в лесу». Составляются описания-загадки: топор, пила, бурав, рубанок и т. д. Придумывают название каждой части пилы, рубанка, верстака. Наконец, могут заняться вопросом, напоминают ли звуки в стихах:

Живей рубанок, шибче шаркай,
Шушукай, пой за верстаком,
Чеши тесину сталью жаркой,
Стальным и жарким гребешком, —

звуки работы в столярной мастерской.

Наблюдения над языком литературных произведений приходится, конечно, вести с неослабевающим чувством меры. Поэтому «слово» рассматривается не изолированно, обособленно, а исходя всегда от связной речи (поэтического или прозаического произведения или устной речи учащихся) [1].

Тема «Торговля и кооперация» приводит к разбору образных выражений, употребляемых в народной речи, описывающей рынок и его нравы (и этот разбор явится здоровой экономической пропагандой): нагреть руки... вышибить деньгу... опростоволоситься... цена сердитая... товар серьезный...

К этой же категории словарных работ относится подбор определений к какому-нибудь слову (предмету). Например, класс занялся вопросом, какая бывает трава:

а) по месту произрастания (болотная, луговая);
б) по цвету (зеленая, желтая, седая);
в) по росту (высокая, низкая);
г) по сходству с материей (шелковая, бархатная);
д) по движению от ветра (трепетная, шаткая);
е) по издаваемому звуку (шепчущая...);
ж) по запаху (душистая...);
з) по сочности (сочная, сухая...);
и) по времени года и «возрасту» (весенняя, осенняя, молодая, прошлогодняя...)

Или вот определения снега:

а) по виду: серебряно-звездный, похожий на сахар (у Некрасова) и т. д.;

[1] К. Бархин. «Типы работ по родному языку в комплексной системе на 3-м году обучения», в научно-педагогическом сборнике «Родной язык в школе», 1927, II кн., стр. 234 и сл.

б) по блеску: алмазный, искристый, яркий, тусклый;
в) по отливу: синий, седой, сивый и т. д.;
г) по плотности: пушистый, сыпучий, крепкий, рыхлый;
д) по ощущению человека: острый, колючий, жесткий...

Класс живо занимает объяснение определений (эпитетов) — почему говорят: бойкий мороз, жгучий, сердитый, разрумяненный, белогривая метель, белокурая, косматая зима, зима — белоснежная лебедка...

Говорили в классе о весне (или лете), читались стишки, рассказец, дети делились своими воспоминаниями, например, о грозе, которая их застала в лесу, в поле. Можно в заключение перечислить несколько определений, относящихся к грому (раскатистый, тяжелый...), к молнии (белая, синяя, зеленая, багровая, змеистая, изломанная...), к дождю (бойкий, веселый, шумный, густой, стеклянный...) и т. д.

Шла речь в классе о каком-нибудь дереве, хотя бы о березе. Можно выписать на доске ряд определений: береза шепчущая, безмолвная, придорожная, юная, весело-зеленая, белоствольная, кудрявая, кладбищенская, старая, развесистая, плакучая, слабо-шелестящая, душистая, бледная, береза-белоножка, серебристая, голая, нарядная, и предложить детям:

— Разбейте определения по группам: а) определения по виду, б) по звуку, в) по запаху, г) по месту нахождения, д) по времени года, е) по возрасту дерева.

Береза — ее вид, жизнь, значение для крестьянина — может быть предметом, конечно, и других работ по языку. Обращается внимание на названия действий: 1) рубить березу; 2) сдирать бересту; 3) гнуть, сгибать, нагибать ветку; 4) курить деготь (гнать смолу); 5) выкорчевывать пни...

Производится наблюдение над словами и их изменениями: береза; березка; березанька; березовый; березняк; березовица (сок березы).

Работа по нахождению определений (эпитетов) может вестись и так. На доске записывается какой-нибудь короткий рассказ или описание с пропусками определений и с перечнем против пропусков целого ряда эпитетов, из которых дети при списывании с доски выбирают те, которые им кажутся в данном случае наиболее подходящими:

Мы вошли в . . . . . лес.	Густой, темный, свежий, старый, кудрявый, страшный, сырой, зеленый.
Безмолвно стояли . . . сосны.	Высокие, стройные, прямые, смолистые, красноствольные.
В тени роскошно разросся . . . . . папоротник.	Узорный, прозрачный, зубчатый, легкий.

Этим же приемом можно пользоваться при выборе не только определений, но вообще синонимов:

Закуковала . . . . . кукушка.	Отчетливо, громко, звонко.
Где-то свистнула . . . птица.	Неведомая, неизвестная, невидимая.
Из-за деревьев, подпрыгивая на . . . . , выехала крестьянская телега.	Рытвинах, ухабах, выбоинах, неровностях пути.
	И т. д.

Вводятся и такие работы: предлагается подобрать все эпитеты, относящиеся к одному определенному предмету. На доске пишется слово «ночь». Дети подбирают: лунная, темная, грозная, теплая... Обратно, дается ряд эпитетов: глубокое, синее, прозрачное... Дети отвечают: «небо» [1].

Наконец, упомянем о сложении слов по образцу: дуб растет много лет = дуб многолетний;

береза светлая + зеленая = береза светло-зеленая,
ель с темной хвоей...,
сосна, имеющая красный ствол...,
липа с бледными листьями...,
липа с широкими листьями...,
липа с круглыми листьями...

Полезной работой является и составление гнезд слов, например:

Пахарь, пахать, пашня, пахота, запашка, вспашка, перепахать.

Лес, лесной, лесник, лесовод, лесничий.
Рыба, рыбак, рыбий, рыболов, рыболовство.
Пасти, пастух, пастушок, подпасок, пастбище.
Город, огород, огораживать, огородник.

Класс всегда должен выяснять разницу в значении глаголов, имеющих разные приставки: выкосить, вкоситься

[1] Взято из книги Е. И. Тихеевой. «Родная речь и пути ее развития», М., 1923.

(в чужое), накосить, искоситься («коса искосилась, а немного накосила»), прикоситься («коса прикосилась»), откоситься («сено откосилось») и т. д.

Можно составлять иногда «словарчики работ», например, «Словарчик обмолота», куда вносятся глаголы, которые встречаются при описании работ по обмолоту, с обозначением оттенков в их значении (веять, отвеивать хлеб от мякины, молотить, вымолачивать и т. д.), названия сельскохозяйственных орудий с их частями, пословицы, поговорки, прибаутки, загадки и скороговорки и т. д.

Самостоятельное пользование книгой.

Очередной задачей является на III году обучения привить детям умение самостоятельно пользоваться книгой. На обложке (или титульном листе) ребенок должен отличить, где фамилия автора, где заглавие сочинения, даже когда книга издана и где, иногда и для кого книга издана (для младшего возраста... для старшего возраста... для крестьян). Из обложки (или титульного листа) он может также узнать, есть ли в книге иллюстрации, написана ли книга разговорной речью (прозой или стихами).

А. НАСИМОВИЧ.
Стихи для детей.
Рисунки А. Суворова.
Государственное издательство.
Москва. 1925.

Г. НИКИФОРОВ.
Война и мир.
Детский театр.
Государственное издательство.
Москва. 1925.

Затем дети должны научиться разбираться в оглавлении. Допустим, что ребенок хочет найти в книге для чтения стихотворение, которое в этой книжке, как он знает, имеется, — «В школу»:

В свежем воздухе сверкает
Первый чистенький снежок,
И румянит людям щеки
Легкий зимний холодок.
Солнце на небо восходит...
Встаньте, дети. Полно спать.
Время в школу. По морозцу
Славно будет пробежать.

Где ему искать это стихотворение? По содержанию (и отчасти по оглавлению) стихотворение это — соображает

ребенок — может быть помещено или в отделе «Школа» или в отделе «Зима». Названия отделов обыкновенно набираются в оглавлении более жирным шрифтом, и найти отдел «Зима» — дело минутное. Теперь остается в этом отделе отыскать название стихотворения и, согласно указанию на страницу, отыскать в книге и самое стихотворение.

Сложнее вопрос, как находить книгу по каталогу библиотечному или издательскому. Здесь нужно указать детям, в каких отделах общего каталога следует искать детские книги, как выписывать название книг и авторов, а также номер, под которым книга числится в библиотеке.

ЛИТЕРАТУРА.

Соловьева Е. и Ционглинская Е. «Развитие речи». Выпуск III. Материалы и планы. Имеются и работы по словарю.

Устинов, И. «Техника развития устной и письменной речи», изд. «Красной Нови», М. 1924. Даны образцы деловой речи.

Бархин, К. Статья «Типы работ по родному языку в комплексной системе на 3-м году обучения» в сборнике «Родной язык в школе», 1927, сборн. II, стр. 234—246.

Задания.

1-е.

Приготовьте для чтения в книге какой-нибудь небольшой рассказ (например: «Домой» Телешева или «Ванька Жуков» Чехова): 1) выпишите слова, требующие объяснений; если хотите после чтения дать более подробные объяснения, — какой в рассказе описывается край (Сибирь),—то приготовьте еще один рассказ из сибирской жизни или описание, раздобудьте несколько фотографий (или вообще картинок), карту Сибири и т. д. Обдумайте, какую можно было бы провести беседу в связи с прочитанным и разобранным рассказом.

2-е.

Попробуйте подыскать несколько литературных произведений на одну и ту же тему (например, «Емеля-охотник» Мамина-Сибиряка, «Зимовье на Студеной» его же и «В деревне»—Некрасова) для того, чтобы класс, после проработки, получил более живое и цельное представление о каком-либо промысле, образе жизни той или иной группы людей (например, о жизни охотников по названным раньше произведениям).

3-е.

Подыщите в газетах какую-нибудь нетрудную статью для того, чтобы дети могли вывести из нее несколько основных положений (тезисов).

4-е.

Выберите какой-нибудь рассказ или описание, разбейте его на несколько частей так, чтобы дети могли дать заглавие каждой части и из этих названий частей составить план всего произведения.

5-е.

Выберите какую-нибудь статью, доступную пониманию детей, описательного характера, с цифровыми данными и обдумайте, как дать детям указания—что им следует выписать из этой статьи, и вообще, как им составить конспекты.

Глава VII.

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ И НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ МАТЕРИАЛОМ В 4-й ГРУППЕ.

На четвертом году обучения по родному языку ведутся занятия по типам, описанным уже раньше (2-й и 3-й года обучения), только работа теперь более углубленная.

Опишем здесь несколько ее видов, а именно:

1) чтение и проработку в классе повествовательных (прозаических) произведений; 2) разбор стихотворений; 3) деловые сочинения; 4) работу по словарю (фразеологию).

Чтение повествовательных (прозаических) произведений.

На 4-м году обучения можно брать уже повествовательные произведения значительных размеров (например, «Ташкент — город хлебный» Неверова), и часть их, если в школе достаточно экземпляров книги, может быть прочитана дома. К числу вступительных замечаний к такому чтению следует отнести и краткую биографию автора, если она связана наглядным образом с читаемым литературным произведением. Детям, конечно, любопытно узнать, что Неверов сам ездил в Ташкент за хлебом и что по дороге он видел («Значит, не выдумал!») все те сцены, которые описал в своей повести. При этом на 4-м году обучения можно отдать известное внимание и тому, *как* построен рассказ, и затем — выводам, какие из него можно сделать.

Так, обращается внимание на форму передачи: рассказывает ли автор от своего имени (в тургеневских «Записках охотника», в «Приемыше» и «Медведко» Мамина-Сибиряка, в «Железной дороге» Некрасова, в «Дурном обществе»

Вл. Короленко [1], вводится ли особый рассказчик («Туннель» Горького, «В облачный день» Короленко), или рассказчик совсем отсутствует и мы имеем «безличное изложение» («Домой» Телешова, «Ванька Жуков» и «Спать хочется» Чехова, «Коля и Колька» и «На заре жизни» Чирикова, «Новь» Низового, «Емеля-охотник» Мамина-Сибиряка, «Петька на даче» Андреева). Отмечается и характер изложения: сказочный («Лесная сказка» Мамина-Сибиряка, «Белая цапля» Телешова), стиль притчи и баллады («Три пальмы» Лермонтова, «Лесной царь» Гете-Жуковского), драматический (разговоры действующих лиц — «Крестьянские дети» Некрасова) или описательный (почти без разговоров— «Под праздник» и «В бурю» Серафимовича, «Бойцы» Мамина-Сибиряка).

При чтении отмечается, попадаются ли в значительном количестве народные выражения («Дни моей юности» Вольнова — первые главы), какие-нибудь технические слова (словарь бурлаков, грузчиков в рассказах «Бойцы» Мамина-Сибиряка, «Майна-Вира» В. Дмитриевой, словарь железнодорожных служащих — «Сцепщик» Серафимовича), преобладает ли в рассказе детская речь, речь лавочников, рыбаков, ремесленников, рабочих и т. д.

Читатели должны по прочтении рассказа уметь изложить его содержание во временной последовательности, если эпизоды, приведенные в литературном произведении, зависят один от другого («Муму» Тургенева); наоборот, незачем добиваться такой последовательности в передаче содержания, если описываемые в рассказе случаи всей своей совокупностью характеризуют положение края в данное время, настроение действующих лиц, и когда один случай следует за другим не в строго логическом порядке (например, в повести «Ташкент — город хлебный»). Необходимо, чтобы при изложении повести класс отдавал себе отчет в том, что тут главное и что только второстепенное, сопутствующее.

При подробной передаче содержания учащийся должен приводить из речей самое характерное для данного лица, сохраняя, по возможности, и тон рассказа: сочувственный

---

[1] В книгах для детского чтения дается под названием «Дети подземелья».

к выведенному лицу (например, к старику охотнику в «Зимовье на Студеной» Мамина-Сибиряка) насмешливый (по отношению к пьяному столяру в чеховской «Каштанке») и т. д.

Иногда рассказ передается слушателями в несколько измененном виде: о происшествии передает не автор и не то действующее лицо, которое ведет в литературном произведении повесть о себе, а какое-либо другое лицо, например случай с бежавшим из тюрьмы «дедушкой-неизвестным» («Домой» Телешова), которого в городе накрыл исправник, описывает (Семке) не сторож больницы, как это сделано в повести, а сам «дедушка-неизвестный» в тюрьме, среди своих товарищей. В зависимости от того, кто передает о случае, зависит и тон передачи.

В некоторых случаях класс «продолжает» описанное в рассказе, оставаясь верным обрисованным в произведении характерам и обстановке.

Наконец, юные читатели должны уметь из прочитанного рассказа сделать правильный общественно-политический вывод.

Разбор стихотворений.

Допустим, что учитель выбирает для изучения классом стих. Некрасова «В деревне». Для удобства разбора мы отмечаем цифрой каждый пятый стих.

В деревне.

Вот по распаханной черной поляне,
Землю взрывая, бредут поселяне.
Весело видеть семью поселян,
В землю бросающих горсти семян!
Дорого-любо, кормилица-нива,
Видеть, как ты колосишься красиво,
Как ты, янтарным зерном налита,
Гордо стоишь, высока и густа!
Но веселей нет поры обмолота;
Легкая дружно спорится работа;
Вторит ей эхо лесов и полей,
Словно кричит: «Поскорей, поскорей!»
Звук благодатный! Кого он разбудит,
Верно, весь день тому весело будет.
Только что шумное стадо прогнали,

Как на подмерзлой земле натоптали
Лошади, овцы!.. Парным молоком
В воздухе пахнет. Мотая хвостом,
За нагруженной снопами телегой
Чинно идет жеребеночек пегий;
Пар из отворенной риги валит,—
Кто-то в огне там у печи сидит,
А на гумне только руки мелькают,
Да высоко молотила взлетают,—
Не успевает улечься их тень.
Солнце взошло. Начинается день.

Прочитавши предварительно (до чтения его вслух в классе) это стихотворение, учитель убеждается, что в нем почти нет слов, которые затруднили бы понимание класса. Может быть, следует только объяснить в ст. 7-м слово «янтарный», в 13-м — «благодатный». Прочитав в классе стихотворение отчетливо и выразительно, учитель обращается к учащимся за разъяснениями:

1) о каких крестьянских работах здесь говорится?

2) о какой работе идет речь в стихах 1 — 4?

3) о каком времени года упоминается в стихах 5—8? в стихах 9 — 14?

4) какое время дня описывается в стихах 15—26?

5) прав ли автор (Некрасов), называя (в ст. 9) пору обмолота «веселой», а работу, которая в эту пору ведется,— «легкой» (ст. 10)?

Все эти вопросы имели в виду выяснить содержание стихотворения. После этого можно обратиться и к форме, например, учитель обращается к классу с вопросом:

— Как вы думаете — передает ли 1-я строка самыми звуками медленное движение крестьян по черному влажному полю?

Или:

— Нравится ли вам определение «янтарное зерно»? Какого цвета такое зерно?

И, наконец, затрагивается и социальная сторона (выясняется классовая точка зрения автора).

Некрасов говорит о звуке обмолота:

«Звук благодатный! Кого он *разбудит*,
Верно, весь день тому весело будет».

(ст. 13 — 14).

Ясно, что автор сам участия в крестьянской работе не принимает, он только смотрит на чуждый труд: да он и говорит:

«Весело *видеть* семью поселян!» (ст. 3).

Не весело *работать* вместе с другими, а только «весело видеть»...

Путем разбора произведения характеризуется классовая принадлежность автора и его социально-политические взгляды («Бирюк» Тургенева, «Хозяин и работник» — Л. Толстого).

Дадим еще один образец работы над художественным произведением.

Класс читает стихотворение Никитина «Утро». Несмотря на то, что это — пейзаж в стихах, а словесные пейзажи обыкновенно оставляют детвору совершенно равнодушной к красотам описываемой природы, — это пьеса нравится классу: и плавность размера, и близкое, родственное, хорошо знакомое в самой картине, и, наконец, эмоциональное заключение, сильное и бодрое.

Звезды меркнут и гаснут. В огне облака.
Белый пар по лугам расстилается,
По зеркальной воде, по кудрям лозняка
От зари алый свет разливается.
Дремлет чуткий камыш. Тишь-безлюдье вокруг.
Чуть приметна тропинка росистая.
Куст заденешь плечом,—на лицо тебе вдруг
С листьев брызнет роса серебристая.
Потянул ветерок,—воду морщит, рябит.
Понеслись утки с шумом и скрылися.
Далеко, далеко колокольчик звенит.
Рыбаки в шалаше пробудилися;
Сняли сети с шестов, весла к лодкам несут...
А восток все горит, разгорается.
Птички солнышка ждут, птички песни поют,
И стоит себе лес, улыбается.
Вот и солнце встает, из-за пашен блестит.
За морями ночлег свой покинуло.
На поля, на луга, на макушки ракит
Золотыми потоками хлынуло.
Едет пахарь с сохой, едет—песню поет;
По плечу молодцу все тяжелое...
Не боли ты, душа, отдохни от забот.
Здравствуй, солнце, да утро веселое.

После прочтения стихотворения можно остановить внимание детей на удивительно выдержанной последовательности описываемых явлений во времени:

1. «Звезды меркнут и гаснут»...
2. «В огне облака»... (первые признаки зари).
3. Предутренний туман. («Белый пар по лугам расстилается»...).
4. Заря, ее отражение в воде.
5. Предутренний ветерок.
6. «Понеслись утки»...
7. «Рыбаки в шалаше пробудилися»...
8. Первые песни птиц.
9. Восход солнца.
10. «Едет пахарь с сохой»...

Затем может быть предложена детям такая работа: «Опишите местность, о которой идет речь в никитинском стихотворении». Такие задания научают ребят собирать рассеянный в произведении материал воедино по определенным рубрикам, для решения определенных вопросов.

— Какая это местность? — соображают учащиеся.

— Это — ровное место, луга кругом, река протекает — оттого-то и туманы по утрам, — заметит один.

— У реки кусты, камыш, ракиты. Река рыбная, на берегу шалаш рыбаков; перед шалашом сушатся сети; у самой воды стоит лодка, без весел (весла держат в шалаше), — добавит другой.

— Недалеко лес («Понеслись утки с шумом и скрылися»... — стих 10-й), почтовая дорога («колокольчик звенит»—стих 11-й), возделанные поля («едет пахарь с сохой»—стих 21-й), деревня, из которой пахарь направляется.

Следует отметить, что во всем стихотворении, когда оно читалось в классе (3-я группа), оставалась непонятной одна фраза, казалось бы такая простая: «По-плечу молодцу все тяжелое» (стих. 22-й). Класс полагал, что за плечами пахаря висит какой-то груз — «все тяжелое», инструмент, что ли... И приходится выяснять, что выражение «по-плечу» означает «по силам» или «нравится пахарю», «он привык к тяжелому труду».

Необходимо еще остановиться на социальном моменте, который иногда, даже неожиданно для преподавателя, вскрывается самим классом (мы приводим это указание из дневника учителя, окончившего Ч. педагогический техникум, —

он записывал в течение года все «примечательное» в классной жизни). Остановила внимание детей одна фраза: «Не боли ты, душа, отдохни от забот, здравствуй, солнце да утро веселое!» (стихи 23—24).

— Это писал не крестьянин: у крестьян весной (ведь дело именно весной происходит) заботы только и начинаются, а он говорит себе: «отдохни от забот!» А деревню, местность хорошо знает — бывал, видно, часто в деревне, приглядывался... Может быть, охотник какой: с ружьем и собакой бродил по этим лугам, по лесу... Охотник—барин... Нет, это не барин: он говорит, что «устал от забот»— а какие у бар были заботы: погулял, поел, да и на боковую!.. Так, трудовой человек какой-нибудь из города, может, служащий... А тяжело этому человеку живется: видно, по ночам не спит — сам говорит: «болит» у него «душа»... Смотри, как солнцу - то обрадовался!

В сущности класс довольно точно определил физиономию автора — Ивана Саввича Никитина в период, когда было написано «Утро».

Особый вид «вдумчивого чтения» представляет проверка отдельных выражений, встречающихся в описании или рассказе, и целых картин. Читают, например, стих. Грекова «Приметы осени» и путем наблюдений над осенней природой проверяют, точны ли в нем указания:

Мелькает желтый лист на зелени дерев;
Работу кончил серп на нивах золотистых,
И покраснел уже вдали ковер лугов,
И зрелые плоды висят уже в садах тенистых.
Приметы осени во всем встречает взор:
Там тянется, блестя на солнце, паутина,
Там скирд виднеется, а там, через забор,
Кистями красными повиснула рябина;
Там жнива колкая щетинится, а там
Уж озимь яркая блеснула изумрудом,
И курится овин, и долго по утрам,
Как белый холст, лежит туман над синим прудом.

И целый день скрипят воза, и далеко
Ток отзывается под дружными цепами,
И стая журавлей несется высоко,
Перекликаяся порой под небесами.

Или вот описание того же времени года (осень в деревне), упирающее на звуки осени:

Погода ветреная.

«Листья шумят. На пряслах вороны кричат. Ветер низко-низко гнет деревья — скрипят, стонут и трещат ели на мшистых корнях.

По ночам волчий вой на задворках тревожит собак. Они скулят и жмутся в подворотне. Звон дождя на озере... говор ветра в трубе... Скучно!»

«Проверка» может быть направлена не только на все описание, но и на отдельные его моменты. Верно ли передана картина леса ранней весною в пушкинских стихах: «Еще прозрачные леса как будто пухом зеленеют»? Правильно ли здесь определяется характер белки:

Белка-прыгунья,
белка-грызунья,
белка-игрунья...?

Удачно ли сказано: «Шли по сосновому бору, вдруг засветилась береза»? Передает ли картину леса осенью выражение: «зажглась рябина»?

При чтении более крупных по размерам произведений (например, «Мороз—Красный нос» Некрасова) учащиеся приучаются выделять те или иные эпизоды из общего повествованья или те или другие элементы из сплошной словесной ткани. В некрасовской поэме, которую мы назвали, говорится о трудовой жизни крестьянской семьи (Прокл, Дарья, их дети, — к этой семье нужно отнести и другого работника — коня Савраску), о болезни и потом смерти Прокла и, наконец, похоронах; дальше описывается, как замерзла в лесу Дарья. Но, помимо этой главной линии повествования, идет описание крестьянских обычаев, выводится ряд деревенских типов (староста, соседи, юродивый), широко развертывается картина природы, быта, сельского труда. Юные читатели должны уметь собрать материал по тому или иному отделу. Заинтересовал ли их, например, вопрос об обычаях дореволюционной деревни, — и учащиеся отмечают в поэме описания обычаев свадебных и обычаев при похоронах (обряжение мертвого, оплакивание, рытье могилы). Или выписывают из поэмы все то, что относится к описанию крестьянского труда (у Некрасова дан весь цикл сельских работ). Потом они могут и сочинение написать: «Крестьянский труд в поэме Некрасова «Мороз — Красный нос».

Можно отметить в поэме и мотивы народных песен:

Маковкой звать,
Мак отряхать;

народных причитаний:

Голубчик ты наш сизокрылый,
Куда ты от нас улетел? и т. д.;

народных сказок:

«Тепло ли тебе, молодица?»
С высокой сосны ей кричит (мороз).
— Тепло! — отвечает вдовица —
Сама холодеет, дрожит...

и т. д.

Или явилась необходимость собрать все сравнения, и еще более частный случай: собрать сравнения, почерпнутые из сельской жизни, из области сельского труда, — учащиеся выписывают:

1. Как саваном, снегом одета,
Избушка в деревне стоит.

2. Слеза за слезой упадает
На быстрые руки твои, —
Так колос беззвучно роняет
Созревшие зерна свои...

3. Береза в лесу без вершины,
Хозяйка без мужа в дому...

4. Едет он, зябнет... а я-то, печальная,
Из волокнистого льну,
Словно дорога его чужедальная,
Долгую нитку тяну.

Поэма, описывающая тяжелую долю вдовы-работницы, не может не вызвать в классе разговоров о труде индивидуальном, в котором и удача и неудача носят совершенно случайный характер, и о труде коллективном, о труде коммуной. Хорошим ответом на вопросы, как прожить крестьянскому дому «без хозяина» («Береза в лесу без вершины»...), может служить рассказ Серафимовича «Бабья деревня». Таким образом, одно литературное произведение может быть дополнено другим.

Деловые сочинения.

Деловые сочинения на IV году обучения принимают самые разнообразные формы. Цель их — выработать в учащихся уменье говорить и писать кратко и точно, приводить подтверждения сказанному, вести правильно всевозможные записи, входить в сношения с органами управления, ведающими делами, в которых школа, учащийся и его семья живо заинтересованы. Отметим главные виды деловых сочинений для IV группы.

I. Работа по определенным формам.

Составление: 1) расписок, 2) счетов, 3) квитанций. 4) актов в принятии, по поручению хозкомиссии, разных материалов для школы, книг для библиотеки, пособий и т. д.

Работы этого рода тесно связаны с счетоводством, с ведением в школе инвентарных книг.

> Расписка.
>
> Настоящая расписка дана лесной даче «Красный бор» в том, что мною получено от названной дачи 201 молодое деревцо для «Дня древонасаждения».
>
> По полномочию хозкомиссии Трудовой школы имени т. Сталина в селе Петровском **Михаил Марков.**

Сюда относятся также всякие журналы, например, «Огородный журнал». Учащиеся (известная группа) получают такое задание: составить (разграфить и написать) ведомость: название растения и его сорт, количество посеянных семян, глубина посева, время посева (на гряду или в рассадник), появление всходов, пересадка, высадка в грунт, окучивание (когда какое — 1-е, 2-е, 3-е...), общее пропалывание, удобрение, плодоношение, примечания.

Затем — записи хода работ деревни в связи с явлениями природы, например:

Сельскохозяйственные работы.

Отдельные работы	Начало их	Конец их	Какая стояла в это время погода	Что вредило	Как боролись с вредителями
Сенокос	1 июля	8 июля	Ясная, но 7-го—гроза	Град	—
.					. . . . .
.					. . . . .

А также отчеты о законченном цикле (круге) работ. (Задание, скажем, группе: «Составьте полный отчет обо всех осенних работах на огороде».)

II. Деловая корреспонденция.

1. Составление анкет и ответов на вопросы, в них заключенные. На основе этих ответов учащиеся составляют свое краткое жизнеописание (автобиографию).

2. Составление кратких извещений и телеграмм. Учащиеся упражняются в просеивании из письменного ответа всего лишнего, того, без чего можно обойтись без нарушения основного смысла сообщения (вырабатывается у детей так называемый «телеграфный стиль»).

Класс составляет и более пространные письма, по тону отличающиеся от писем чисто деловых, например, он пишет в стенгазету своей школы и в стенгазету учреждения, в которое была предпринята учащимися экскурсия, наконец, в пионерскую газету или журнал («Как мы создали в деревне такой-то пионерский отряд», «В гостях у городских товарищей» и т. д.).

3. Составление объявлений для школьного обихода («плакатов»), для общественных нужд села, для помещения в газете и т. д.

ОБ'ЯВЛЕНИЕ.

17 апреля 1927 года, в 6 часов вечера, в школе имени Сталина (село Петровское) состоится спектакль

«КУЗНЕЦ-МОЛОДЕЦ».

Вход по билетам, которые можно получить в школе с 12 апреля от 3—4 час. каждый день.

Кроме самого текста, учащиеся разрешают вопрос и о шрифтах, какими объявление должно быть написано: что следует выделить более крупным (жирным) шрифтом, т. е. на каких словах следует поставить ударение.

4. Составление заявлений с изложением сути дела, приведением доводов и формулировкой пожеланий или предложений.

III. Переписка с другими школами и пионер-отрядами.

На втором и третьем годах обучения переписка школы со школой (городской с деревенской или школы одного города со школой, находящейся в другом городе) ставит своей целью завязывание связей, привитие учащимся сознания, что товарищи их сосредоточены не в одной только комнате, в данном классе — 1-м, 2-м, подготовку посещений (экскурсий городских школьников в деревню и деревенских — в город). В IV группе задачи переписки расширяются. Кружок школьных краеведов пишет в разные города своим товарищам-незнакомцам, изображая им подробно свой город или свой край, и в обмен просит описать, что есть интересного в их местности. Конечно, для составления такого письма нужно предварительно набросать план — он обсуждается всем классом или кружков краеведов, — о чем стоит писать (о реке, о промыслах населения, о городе и т. д.) и как лучше иллюстрировать письмо (вырезками из печатных изданий, своими набросками). Переписка эта может вестись сразу несколькими географическими районами.

Целям обществоведения служат такие описания в письмах: «Мы посетили вчера горсовет и узнали про его работу» (идет описание этой работы). В ответ на это письмо школа может получить от деревенских товарищей описание дня работ волисполкома и т. д.

IV. Работы, связанные с участием в школьных собраниях.

Учащиеся составляют «повестку» собрания, упражняются в составлении протоколов: 1) простого типа («слушали», «постановили») и 2) сложного типа (протоколы с занесением речей принимавших участие в обсуждении вопроса), упражняются в формулировании предложений, в составлении инструкций, наказов школьным комиссиям, простейших уставов (например, устав «Лиги юных натуралистов при школе имени Сталина», «Артели для работ в школьном огороде» и т. д.).

V. Работы, связанные с планированием и учетом классной работы.

Составление программ занятий, расписаний уроков, программ задуманных классом: 1) сборников-альбомов, 2) программ каких-либо торжественных собраний и празднеств.

VI. Работы, связанные с ведением школьной стенной газеты.

Работа учащихся в стенгазете, если только она правильно поставлена, — одно из самых плодотворных школьных занятий. Стенгазета в разных отделах своих представляет множество стилей и литературных жанров: серьезный и общественно-эмоциональный стиль — в передовицах, деловой — в отчетах, сатирический — в фельетоне и «ответах» редакции, жанр рассуждения, рассказа, лирической пьесы, простого сообщения, краткого ударного лозунга...

Стенгазета связывает пишущих с настроениями, переживаемыми всем Союзом трудящихся, с местными делами (выборы в совет и т. п.) и является откликом на все выдающиеся события в жизни данной школы.

Статьи в стенгазете должны быть: 1) краткими, и это приучает пишущих к лаконичности, излечивает от недуга многословия; 2) убедительными, и авторы научаются приискивать доказательства. Все написанное в газете подвергается суду товарищей, когда они эту газету читают; с судом «читателей» пишущие не могут не считаться, и сами они (и, конечно, члены редколлегии) начинают к написанному относиться критически. Наконец, номер газеты представляет собой «графическое целое», которое научает детей считаться с законами графического заполнения пространства: рисунки детей и так называемый фотомонтаж существуют здесь не сами по себе, а как украшения текста, способствующие выразительности всего листа.

Работ по стенгазете для учащихся очень много, начиная с придумывания наиболее подходящего ей названия, выбора отдельных заголовков и лозунгов и составления политического календаря для стенгазеты (на какие календарные даты должны быть даны передовые в стенгазете). К области работ

по языку будет относиться писание статей, рассказов, писем в редакцию и т. д.

Не следует только прыгать выше головы — все, о чем пишут дети, должно им быть близко и понятно. Стенная газета совсем не образ и подобие большой печатной газеты, но она является хорошей подготовкой к работе и с этой большой печатной газетой.

На IV году обучения должно быть обращено серьезное внимание на работу учащихся с газетой. Для большинства деревенских ребят 4-я группа — последняя группа, и необходимо приложить старания к тому, чтобы учащиеся по окончании школы были подготовлены не только к толковому, сознательному чтению газеты («Бедноты», «Крестьянской газеты» и т. д.), но к деятельному участию в своей краевой газете в качестве селькора.

Уже в предыдущие годы обучения дети доведены до понимания значения газеты в процессе строительства новой жизни. Конечно, понимание всех статей, всего газетного материала требует более значительной и политической и жизненной подготовки, чем та, которою обладают дети, обучающиеся в I ступени, но нужно с раннего возраста развить в ребятах интерес к вопросам, здоровое стремление собирать проходящие перед глазами факты строительства жизни, тщательно проверять их и уметь письменно указать на их темные и светлые стороны.

Вот что должны вынести учащиеся из школы I ступени в смысле освоения с газетой:

1) умение быстро разобраться в номере газеты — что в каком отделе следует искать (уменье читать газетное оглавление «Сегодня в номере»);

2) знание условных сокращений в названии главных учреждений, организаций и т. д., о которых обыкновенно идет речь в газетах;

3) умение находить в политическом словаре (типа словарика, составленного Б. Эльциным или изданного «Уралкнигой») объяснение непонятных терминов;

4) умение делать из прочитанного сообщения правильные выводы;

5) умение проконспектировать статью и составлять тезисы;

6) умение подготовить нетрудную статью для громкого чтения ее в собрании учащихся или перед взрослыми;

7) умение составить несложную корреспонденцию в краевую газету.

VII. Деловые сочинения в связи с общественно-полезной работой учащихся.

1. Составление, под руководством учителя или врача, плакатов о пользе предохранительных прививок человеку и домашним животным от заразных болезней.

2. Составление, под руководством учителя или агронома, или руководителя сельскохозяйственного кружка, плакатов, дающих советы и указания по рациональному ведению сельского хозяйства: нормы корма домашних животных, выпойки телят, содержание на дворе и в хлевах домашних животных, уход за птицей, время и способы обработки земли, календарь работ в саду, огороде, пчельнике, на лугу, способы борьбы с вредителями урожаев, об организации удобрения, о мерах к улучшению молочного хозяйства, о способах (простейших) ведения учета и т. д.

3. Составление плакатов, разъясняющих те или другие мероприятия советской власти (по поручению и под контролем ответственных лиц и учреждений).

4. Составление плакатов и объявлений, пропагандирующих общественно-полезные учреждения, к которым, может быть, не пригляделась деревня или значение которых еще не выяснила себе: кооперативов, летней детской площадки, избы-читальни.

5. Составление плакатов, по поручению избача, разъясняющих значение книги и газеты, и т. д.

Во всех этих работах имеются две стороны: составление текста плаката и самое выполнение плаката (графическая сторона). Не приходится, конечно, говорить о том, что содержание плаката должно быть во всех частях обдумано классом и всегда согласовано с указаниями компетентных лиц и учреждений (неправильные указания в плакатах, вместо ожидаемой пользы, могут принести прямой вред). Что касается формы, то здесь выдвигается необходимость говорить понятно, кратко, убедительно. Язык плакатов должен быть близок к народной речи; образец для плаката — народная

пословица и поговорка (немалое значение здесь имеет и звуковая сторона: аллитерация, ассонанс, рифма). От графической стороны можно требовать, чтобы плакат был легко («сразу») обозреваем и чтобы выделением шрифтами или подчеркиванием линиями без труда можно было отличить главное указание, самый совет или рецепт, от мотивов и доказательств.

VIII. Работы, связанные с внеклассным чтением.

Тут могут быть записи такого, приблизительно, характера:

Список книг, прочитанных Колей Поповым

Автор фамилия	Название книги	Когда читал: число, месяц, год	Понравилась или не понравилась? Почему?	Рисунки понравились или не понравились? Почему?	Примечание
Ауслендер.	„Много впереди“.	8—11 января 1297 г.	Хорошая книга. Мне нравится мальчик, бежавший с отцом на фронт.	Рисунки живые и понятные.	Надо будет еще раз прочитать книгу.

Дети составляют и каталог книг с краткими рецензиями, сделанными, конечно, естественным детским языком:

> Даниель Дефо, «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо».
>
> Когда начнешь читать эту книгу, то уже не можешь от нее отстать. Узнаешь разные события на суше и воде и так рисуешь себе море, корабли, бури, острова и дикарей, будто ты это сам все видел. Можно книгу прочесть с интересом и два раза под-ряд. Советую товарищам прочесть «Робинзона».

Учащиеся по поручению учителя или библиотекаря составляют «Правила чтения»:

> Береги книгу: ее хотят читать многие, — не ты один!

> Не читай при слабом освещении — испортишь глаза.
> Читай так, чтобы свет падал слева.

Работы по фразеологии.

Не следует для работ по фразеологии брать материал из словарей или сборников эпитетов, метких выражений и т. д. Материал всегда дают те художественные произведения, которые читает класс. Допустим, в классе читают басню Крылова «Крестьянин и работник». В этой басне (стих 4-й) встречается такое выражение:

«И повстречали вдруг медведя носом к носу».

При первом чтении басни и беседы в классе по ее поводу не время останавливаться на том или другом выражении для работ по фразеологии,—нужно избегать всего, что ослабляет впечатление от целого, но, спустя некоторое время, можно вернуться к выражению, уже известному детям из произведения, прочитанного и разобранного в классе, и попросить, например, объяснить выражения:

1) встретиться носом к носу;
2) вздернуть нос, нос подымать;
3) нос наклеивать;
4) нос воротить;
5) нос зажать;
6) остаться с носом;
7) нос повесить;
8) носом окуней ловить...

При объяснении тех или других выражений в стихотворении или рассказе удобней, если память преподавателю позволяет это, приводить схожие, параллельные выражения из других художественных произведений (индивидуальных или народных).

Предположим, что читается стихотворение Кольцова «Первая песня лихача-кудрявича». Стихи 5—8:

Их (кудри) не гребень чешет,
Золотая доля
Завивает в кольца,
Молодецкая удаль...

и дальше — находят себе любопытную параллель в народной песне:

Она (девушка) их (кудри) и чешет,
Она их и гладит,
Волос к волосу кладет.

Стихи 9—10:

Не родись богатым,
А родись кудрявым,

и дальше — напоминают пословицу:

«Не родись ни умен, ни красив, а родись счастлив».

Затем сопоставляются стихи 11—12:

По щучьему веленью
Все тебе готово.

с выражением из народной сказки:

«по моему прошению,
по щучьему велению»

13-й стих:

Чего душа хочет,

со словами народной песни:

«Чего душа хочет,
Чего душа просит».

Стих 24-й:

По воде поплыла.

с пословицей:

«Что было, то сплыло».

Стих 30-й:

Медом речи льются.

с выражением:

«Вашими бы устами да мед пить»

и т. д.

Кроме значения чисто-фразеологического, эти сопоставления убедительно показывают детям близость стихотворения Кольцова к народной речи, народной поэзии.

Приведем еще один пример.

Объяснение слов и выражений стих. Кольцова «Косарь».

Стих. 1: «Не возьму я в толк» — не умею объяснить себе. Ср. «Да не возьму я в толк, о чем спрашивают» (Фонвизин, «Недоросль», слова Митрофана). «В толк не возьму: ходит барин в плисовых шароварах, словно кучер» (Тургенев, «Записки охотника», рассказ «Однодворец Овсяников»).

Ст. 5—6: Бесталанный — несчастный (талан — счастье, судьба—от древне-греч. «талантон»—дары судьбы). Ср. пословицу: «Талан не туман, не мимо идет». У Кольцова встречается глагол «таланиться»:

Не держи ж, пускай, дай волюшку
Там опять мне жить, где хочется,
Без талана — где таланится...

Любопытна народная поговорка: «Ел бы сметану, да нет в коровах талану».

Ст. 7—8. В сорочке родился — говорят о счастливце. «Сорочкой» называется особая перепона на голове, с которой иногда рождаются младенцы.

Ст. 39: Чаша полная — избыток добра в доме. Ср. «Их дом блестящ и полон был, как чаша» (Некрасов).

Ст. 84—85. Я пришел — сам друг... Здесь «друг» — числительное, образование по-народному — «другой». Ср. в кольцовской «Песне пахаря»: «Я сам-друг с тобою — слуга и хозяин».

ЛИТЕРАТУРА.

Е. Соловьева и Е. Ционглинская, Развитие речи. Вып. IV. Гиз и «Новая Москва». М.—П. 1923. Даются материалы, темы с планами, работы по фразеологии.

Н. Соколов, Устное и письменное слово учащихся. Гиз. М.—Л. 1927. Работа не отличается систематическим расположением материала, но в ней можно найти некоторые полезные указания.

И. Устинов, Техника развития устной и письменной речи. «Красная новь», М. 1924. Даны образцы деловых сочинений, указаны методические приемы ведения таких сочинений.

Статьи.

Н. Бронштейн, О преподавании родного языка в совпартшколах. (В ж. «Коммунистическое просвещение», 1923, кн. I.) Здесь указываются упражнения в лаконизации речи.

А. Смирнов-Кутаческий, Развитие устной речи учащихся. (В сб. «Родной яз. в школе», 1927, кн. I.) Статья не охватывает всего вопроса, но некоторые замечания С.-К. представляют интерес для преподавателя.

Задания.

1-е.

Прочтите «Лесную сказку» Мамина-Сибиряка и разрешите вопрос, допустимо ли изучение в классе произведения, в котором в сказочной форме излагаются явления природы (в данном случае— борьба за существование).

2-е.

Проработайте какое-нибудь сравнительно большое произведение, которое можно было бы разобрать в классе как заключительную работу в IV группе (например, «Мороз-Красный нос» Некрасова): о чем нужно сообщить классу до чтения стихотворения, какие слова и выражения нуждаются в объяснении, на какие можно разбить части «Мороз-Красный нос», какую желательно вести в классе беседу после прочтения поэмы, с какими письменными работами следует связать это чтение.

3-е.

Подберите несколько тем для деловых сочинений класса: 1) по определенной, «стандартной» форме квитанции, счета и т. д.; 2) по переписке класса с другой школой; 3) в связи с участием в школьных собраниях (протоколы, инструкции); 4) с ведением школьной газеты; 5) с общественно-полезной работой учащихся; 6) с внеклассным чтением и т. д.

4-е.

Обдумайте, как можно проработать в классе графический план: 1) описания — последовательность временная, например, стих. Никитина «Утро» («Звезды меркнут и гаснут») и 2) повествовательного произведения (например, рассказ на тему о смычке города с деревней).

Глава VIII.

РАССКАЗЫВАНИЕ.

Художественное рассказывание.

Рассказывание есть передача в живой разговорной речи содержания и тона какого-нибудь народного или индивидуального (литературного) словесного произведения.

Рассказывание способствует приобретению классом знаний (рассказы о жизни в далеких странах, о промыслах и т. д.), которые усваиваются на всю жизнь — что было раз глубоко и искренно пережито, то уже не забывается, дает энергичное устремление к определенным целям (рассказы о жизни революционных деятелей, о борьбе за освобождение трудящихся), способствует развитию живой описательной и повествовательной речи, наконец, просто дает радость, удовольствие детям. И для самого рассказчика оно имеет большую ценность, делая учителя творцом, художником, приобщая к искусству, силой которого педагог действует на класс.

Рассказчику приходится считаться с тремя вещами: содержанием, словесным тоном (стилем) и, затем, эмоциональной окраской произведения. При рассказывании текст произведения может измениться несколько, но то, что дышало, пело, смеялось и плакало в произведении, словом — «главное», должно остаться неприкосновенным в передаче рассказчика. Рассказчику нужно открыть в произведении это «главное» и «усвоить» его.

Рассказывание — процесс сложный: в нем должны найти свое отражение и личность рассказчика, и характер аудитории (взрослые или дети, рабочие или учащиеся, жители города или деревни), и момент рассказывания (весна или осень, утро или вечер, радостное было накануне общественное событие или печальное). Огорченные люди во всяком

рассказе уловят грустную сторону. «Эх, приятель, и ты, видно, горе видал, коли плачешь от песни веселой», говорит своему слушателю никитинский рассказчик-бурлак. «Кто весело настроен, тот найдет повод улыбнуться». У немецкого поэта Гейне описывается, как собралась вечером одна компания и стала говорить о далеких диких странах, о мрачных кораблекрушениях в океане, и разговоры производили на компанию такое сильное действие: из окна комнаты было видно море, на котором все более и более сгущалась тьма... При такой обстановке рассказ получился углубленным, прямо зловещим... Необходимость согласовать рассказ с настроением слушателей подчеркивается уже в народных песнях (приводим из сборника А. Григорьева «Архангельские былины и исторические песни», т. I. М. 1904):

Потихоньку, скоморохи, играйте,
Потихоньку, веселы, играйте:
У меня головушка болит,
У меня сердечушко шипит!

Подобно поэту-переводчику, и рассказчик имеет свои определенные склонности и симпатии: одного тянет к юмору, другого — к драматизму. Это — субъективная сторона дела, но есть и объективная: стиль изложения диктуется самой природой рассказываемого: нельзя сказку об Иванушке-дурачке передавать тем же тоном, что и похождения Одиссея или историю какого-нибудь техника-изобретателя, которому долго, бесконечно долго приходилось бороться с нуждой, с невежеством родной семьи, с жадностью капиталистов... Рассказчику нужно развить в себе вкус и приобрести необходимые знания и в истории литературы и в технике выразительного чтения.

Возьмем частный случай — сказку; рассказчику приходится раньше всего считаться со сказочным языком (наивно-простым, близким к разговорно-неделовому, почти без всяких украшений, с замедленным текучим ритмом); со всем складом и ладом сказки (последовательность, плавность, «зачин», «исход»); звуковой окраской (ассонансом, аллитерацией, иногда рифмой: «Был себе человек Яшка, на нем серая сермяжка, на затылке пряжка, на шее тряпка — хороша ли моя сказка»); с законом постоянного усиления действия: герой получает раньше перо, птицу и только потом — краса-

вицу; с законами контраста, с законами троичности, мотивом, с законом предварительного резюмирования (герой видит сон, ему предсказывают будущее, и т. д.).

Необходимо отметить коренное различие между речью письменной и устной. В голосе человеческом больше интонаций, чем имеется у нас условных знаков препинания. Мимика и жест иногда восполняют пропущенные слова. Ритм живой речи не тот, что управляет речью письменной. В то время как автору печатного произведения необходимо для «плавности» слова, «округленности», иногда вставлять какую-нибудь ненужную для смысла речи частицу или слово, т. е. засорять речь,—рассказчику достаточно только в одном каком-нибудь месте выдержать короткую паузу.

Творческого элемента в рассказывании несравненно больше, чем в простом чтении вслух или «про себя». Сам рассказчик творит, и это невольно увлекает слушателя в поток создания образов, положений, выводов. Слушатель повторяет про себя особенно понравившееся слово, которое иногда даже само, что называется, «срывается» у него с языка. Дети любят слушать с закрытыми глазами, чтобы лучше представить то, о чем идет речь, и каждый ребенок из получаемого материала вьет свою веревочку, длинную, прихотливую... Одна рассказчица заметила, что когда она в своей историйке о щенке упомянула почти в самом конце своей повести: «он был весь беленький», один молодой слушатель даже вздрогнул. Окончив историйку, рассказчица спросила мальчика, чего это он вдруг зашевелился. Тот ответил: «Ты говоришь — «весь беленький», а я думал, что он был желтенький с белыми ножками».

Известно, что дети, которым во второй или третий раз рассказывают какую-нибудь историйку, а им очень нравятся такие повторения, любят, чтобы историйка была повторена в точности—«слово в слово». Иногда бутуз-критик поправляет рассказчицу: «Ты говоришь: «тетя», а раньше говорила «бабушка». Был даже такой случай. Один мальчик после нескольких изменений в тексте, допущенных рассказчицей, поднялся со своего места и раздосадованный вышел из комнаты. У него, очевидно, после первого чтения сложилось такое живое представление о «бабушке» — вся седая, в темном платке, с батожком — он ждет, слушая во второй раз

понравившуюся ему повесть: вот-вот войдет старушка и даст герою рассказа горячую, сдобную булочку, и вдруг входит какая-то «тетя». «Тетя» может быть и молодая, и без палочки — с этим новым, столь неожиданным образом у мальчика ничего пока не ассоциируется, а знакомый «одетый и пригретый» образ как-то выпал... Образовавшаяся пустота раздражает мальчика.

Каждое слово рассказчика жадно ловится молодым слушателем и увеличивает активный лексикон детей. Рассказ дает эмоциональный толчок, и дети про себя вокруг слышанного наматывают всевозможные варианты, и им тоже хочется освободить себя от того, что толпится в сердце и в голове, т. е. рассказать товарищам, классу о том, что «вспомнилось» или «придумалось». В классе, где ведется рассказывание, любят рассказывать и дети.

Рассказывание воспитывает понимание стиля; дети научаются оценивать композицию произведения. «Очень уж ты заторопилась» или «больно уж затянул» — слышит иногда рассказчик от детей. Дети, например, любят коммулятивную сказку — постепенное нарастание сюжета дает возможность им предсказать дальнейший ход действия. И можно, доведя рассказ до позиции, когда характеры героев уже выяснились, и творчество, следовательно, приобретает характер «беллетристического детерминизма», а способ напластывания сюжета тоже виден аудитории, — предложить кому-нибудь из слушателей продолжать — импровизировать.

В беседе по поводу рассказанного (если только рассказ «ударил» по аудитории) принимает участие обыкновенно весь класс (или почти весь).

Такая беседа не должна, конечно, переходить в эстетический разбор произведения. Руководитель беседы каждый раз ставит себе вопрос, каким путем вызвать в Мите, Ване и Вере представления, связанные с идеей или настроением прослушанной вещи, т. е. как сделать маленьких слушателей более восприимчивыми к этой идее или настроению, ничего им не подсказывая и не насилуя чувства, которое их охватило. Беседа имеет в виду утилизировать создавшееся в слушателе настроение для того, чтобы еще бесформенному в Мите или Вере придать определенный, законченный образ.

Слушатель рассказывает, например, свою «историйку», которая ему припомнилась, когда звучала чужая повесть, легенда, но эта «историйка» теперь не только «припомнилась», теперь она именно и выкристаллизовалась: для лица, пережившего ее, лишь теперь она и выяснилась вся.

Вот еще какие задачи может преследовать такое собеседование:

1) Дать возможность слушателю сравнить вчерашний день с сегодняшним днем — беседа на тему: А как теперь складываются у нас такие-то дела? Каково теперь положение рабочего-подростка? женщины-работницы? и т. д.

2) Сделать повесть, рассказ, страницу биографии героя техники или революционной борьбы частью материала, постепенно накопляемого слушателем для известных широких обобщений. Вообще, все прослушанное, прочитанное детворой должно вести или к расширению детского опыта, или к разъяснению его.

«Сначала класс должен внутренне начать работать вместе с учителем. Изобразительный рассказ при предположении, что он художественно построен, сильнее, чем всякая другая форма устного сообщения, побуждает к совместной работе мысли, к общему переживанию и высказыванию». (Г. Шаррельман, «Методы и техника рассказывания на уроке». М. 1926.)

Слушание классом рассказа, совместное с товарищами переживание как-то подталкивает детвору делиться своими впечатлениями, мыслями, воспоминаниями... Кто из преподавателей не замечал, как пылают от внутреннего волнения лица желающих сказать свое слово классу, как прямо «срываются» у них с языка слова? И если почему-либо не удалось (не хватило времени) в классе выслушать ребенка, взволнованного прослушанным рассказом, то вы можете быть уверены, что он непременно наговорится об этом рассказе дома или на улице с товарищами, или хоть перескажет все услышанное кому-нибудь из технического персонала школы, если у того будет охота его слушать...

В заключение скажем, что рассказывание не может стремиться изгнать или заменить книгу — оно в большинстве случаев ставит себе целью лишь подготовить к серьезному вдумчивому чтению (например, детям младших возрастов

трудно самим читать большие произведения и «легко» слушать). Наконец, рассказывание может преследовать задачи агитационного устного слова или задачи чисто-художественные (наравне с песенкой, декламацией и т. д.). В рассказывании на первом месте для слушателей должна быть занимательность или глубина того, что рассказывается, а не талант, искусство рассказчика. Секрет хорошего рассказывания — секрет растворения без остатка личности рассказчика в повести о чужом горе или чужой радости.

Приводим несколько практических указаний.

При выборе произведения для рассказывания нужно раньше всего стремиться к тому, чтобы оно было доступно детям не только по своей словесной ткани (трудные слова в рассказе всегда можно заменить более понятными детям), но, главным образом, по содержанию. Рассказчик должен при таком выборе спрашивать себя, соответствует ли то, что он собирается повествовать классу, интересам детей и их жизненному опыту.

Когда произведение уже выбрано, рассказчик, проанализировав его, решает: 1) кто — главное лицо в этом произведении и кто — второстепенные лица, о ком следует передать подробнее, о ком—только упомянуть; 2) какой эпизод рассказа будет центральным, как вести к нему и от него нити повести; в какой последовательности должны быть переданы все намеченные эпизоды — что раньше, что позже и т. д.; 3) при какой обстановке развивается действие: среди природы (в лесу, в степи, на берегу реки, в поле и т. д.), в большом городе, в деревне, на фабрике, в кустарной мастерской, в школе, в советском учреждении, в избе, на улице, во дворе, в вагоне железной дороги и т. д., что в этой обстановке нужно подчеркнуть и в каком месте рассказа вставить описание обстановки или только упомянуть о ней попутно, в начале рассказа и т. д.; 4) в каком тоне следует передать рассказ: спокойно-поучительном, насмешливом, взволнованно-драматическом, и каким языком лучше вести рассказ: языком взрослого или ребенка; какие слова и выражения в выбранном для рассказывания произведении нужно заменить более понятными, что нужно сохранить, где и как дополнить.

От передачи произведения требуется простота (близость к разговорной речи) и в то же время образность, художе-

ственная выразительность, искренность, правдивость, сочувствие страданиям лиц, выведенных в рассказе, заинтересованность в благополучном исходе борьбы за правое дело, динамичность (живая смена действий).

ЛИТЕРАТУРА.

Довольно обширный перечень книг, составляющих библиотеку рассказчика, можно найти в конце работы Н. М. Глаголевой «Техника рассказывания» (М.—Л., 1925, стр. 491—517) и в приложении к русскому переводу книги Сарры Коп-Брайэнт «Как и что рассказывать детям» (издание 3-е, М., 1923; перевел книгу Н. Батхин). Здесь же указано нами лишь самое главное в этой библиотеке, без чего учителю-рассказчику не обойтись.

I. Книги по вопросам методики художественного рассказывания.

1. Э. и Дж. Партридж. Как и что рассказывать детям в школе и дома. (Американский метод творческого рассказывания. Перевод с английского.) К книге приложена интересная статья Л. Хавкиной-Гамбургер: «Из практики рассказывания в России».

2. Сара Коп-Брайэнт. Как и что рассказывать детям. Перевод Н. Батхина. М. 1923. Книга состоит из двух частей: 1) как рассказывать и 2) что рассказывать. Для русского читателя представляет наибольший интерес именно 1-я часть.

3. А. К. Покровская. Рассказывание в библиотеке, школе и народной аудитории. М. 1920. Автор — выдающийся знаток детской литературы и рассказчик-практик. Его указания и советы имеют для начинающих рассказчиков большое практическое значение.

4. М. Х. Свентицкая. Рассказывание. М. 1926. Автор книги, давая практические указания, имеет в виду главным образом работников дошкольных учреждений.

5. Е. Иорданская. Рассказывание в дошкольных учреждениях. Л. 1925. Хотя в названной книге и говорится о «дошкольных учреждениях», но она может быть полезной и для работников школьных. См. приложение 1-е.

6. Г. Шаррельман. Методы и техника рассказывания на уроке. Практические указания новому учителю. Перевод М. Муратова и М. Шика, М. 1926. Указания горячего ревнителя рассказывания в Германии Генриха Шаррельмана представляют большой практический интерес и для русского учителя. Не читая книги (в ней 82 страницы), можно познакомиться с этими взглядами по довольно подробному их изложению Н. Глаголевой («Техника рассказывания», Л., 1925, стр. 25—41). См. приложение 2-е.

Сборники художественного материала для рассказывания.

1. «Что рассказывать детям», составлена Комиссией по проработке книжки при Опытной станции Главсоцвоса. Изд. «Путь просвещения», Харьков, 1923.

2. «Что рассказывать детям» — сборник, составленный А. М. Калмыковой и О. И. Капица. П., 1918.

3. В помощь рассказчику, составили члены 1-го Петроградского кружка рассказчиков, Е. И. Иорданская и др. П., 1923.

4. В. Трофимова. Сборник художественных материалов для рассказывания в школе I ступени. Вып. I, II.

5. О. Капица. Живая вода. Сборник материалов для рассказывания детям младшего возраста. М., 1923.
6. Н. Глаголева. Часы рассказа. П., 1924; или ее же «Техника рассказывания». Л. 1925 (ч. II. Практика рассказывания).

Задания.

1-е.

Обработка печатного материала.

Нужно превратить книжный текст в рассказ, доступный детям—сократить его, расширить, иногда, в известной степени, изменить содержание. Возьмите рассказ Горького «Данко» и, переработав соответствующим образом текст, создайте два варианта рассказа: один для первой группы, а другой — для четвертой.

2-е.

Использование фабулы художественного произведения.

Развейте содержание стихотворения Иоанна Шерра «Верный товарищ» в рассказ от имени спасшегося рабочего (дайте и продолжение эпизода, — как пришла к оставшемуся на лесах рабочему помощь, как хоронили рабочего, пожертвовавшего собой для спасения товарища, и т. д.).

3-е.

Оживление материала.

Превратите в рассказ какое-нибудь научное описание (из истории путешествия к полюсу, к неизвестному истоку тропической реки, через сибирскую тайгу, через пустыню и т. д., или из истории открытий, изобретений: открытие Пастера способов лечения от последствий укуса бешеными собаками, раскопки Генриха Шлимана, изобретения Уатта, Стефенсона, Фультона, Попова и т. д.).

4-е.

Творческое рассказывание.

Попробуйте составить собственный рассказ для I группы, использовав какое-нибудь происшествие, имевшее место в классе, или интересный случай с учащимся с таким расчетом, чтобы класс мог обсудить этот случай и сделать из него известный практический вывод для себя.

5-е.

Составление схемы для изучения материала.

Прочитав книжку А. К. Покровской «Рассказывание в библиотеке, школе и в народной аудитории», составьте вопросы для анализа произведения, которое предполагаете рассказать в школе, и по этой схеме изучите произведение.

6-е.

Составление протокола рассказывания.

Ознакомившись с формами отчета о рассказывании, помещенными в книге Н. М. Глаголевой «Техника рассказывания» (стр. 47—54), составьте протокол рассказывания, которое вел в классе ваш товарищ.

Приложение 1-е.

Искусство рассказывания.

(Из кн. Е. Иорданской, «Рассказывание в дошкольных учреждениях»).

Техникой рассказывания рассказчица (или рассказчик) должна овладеть настолько, чтобы все условия технически-правильной передачи выполнялись ею незаметно, без напряжения, стали как бы «второй натурой» рассказчицы. Техника должна быть доведена до степени механического применения ее, и рассказчица, после обстоятельной работы над собой, должна владеть четкой дикцией, мелодичностью и гибкостью голоса, выразительностью и естественно-размеренным темпом речи.

Художественность рассказывания требует, чтобы рассказчица прежде всего умела подойти к аудитории, установить связь с ней. Путей и возможностей для этого много, и трудно дать готовые рецепты. Педагогически чуткая рассказчица всегда сумеет найти этот подход; один-два вопроса к слушателям, чтобы понять их настроение и учесть их ожидания от рассказа; маленькое предисловие, определяющее фабулу рассказа; удобное размещение детей вокруг себя—вот несколько штрихов, которые создадут должную обстановку и приведут детей в состояние внимательного слушания.

Рассказ должен быть чем-нибудь вызван и оправдан какою-либо целью, иначе он пройдет бесследно. Рассказ о животных должен быть проведен после того, как дети ознакомились с домашними животными и имеют о них конкретные представления. По окончании рассказа можно предложить самим детям придумать название и тем дать возможность самим определить главные действующие лица или основную мысль.

Важно, конечно, учесть момент рассказывания: резко прервать, например, игру детей предложением сесть и слушать рассказ, или после сидячих занятий, когда, естественно, хочется расправиться и побегать, предложить еще сидеть и слушать—значит выбрать неудачный момент, и заранее можно сказать, что рассказывание будет иметь лишь половину успеха. Рассказывание, связанное с общей работой, не может ставиться как врывающееся в жизнь детей занятие.

Основное требование художественного рассказывания—простота. Простота во всем, начиная с рассказчицы, которая отнюдь не должна стремиться к внешним эффектам, к выигрышным моментам, к каким-то трюкам и пр. Рассказчица должна помнить, что она не артист, что ее отделяет от слушателей не рампа, что она не играет в рассказе или сказке, а лишь является передатчицей того или иного содержания. Рассказчица должна сделать все для того, чтобы отвлечь внимание аудитории от себя и направить его на содержание.

Допустимы ли при таком определении роли рассказчика мимика, жесты и драматизация во время рассказывания. Если мимика и жесты переходят в сценическую игру, то они, конечно, недопустимы. Жестикуляция, плач, смех или слишком резкое подражание голосу того или иного действующего лица—привлекают более внимание слушателей к рассказчице, чем к содержанию, а этого не должно быть. Но отсюда не следует, что рассказчик должен сидеть истуканом,—говорит А. К. Покровская: «Естественная выразительность лица, скромный жест, намек в голосе ны характер действующего лица не испортят рассказа [1]».

В обыкновенной нашей речи мы тоже не чужды мимических движений и жестов; они невольно сопровождают рассказ, но как невольные выразители переживаемых нами в ту минуту чувств они являются вполне естественными и уместными. Жест и мимика могут служить второстепенными средствами для выразительности; подражание в нашем голосе должно иметь характер намека, но не перевоплощения, которое никогда не будет правдивым, особенно в сказке, где приходится говорить от лица разных животных.

В рассказывании должен быть реализм, т. е. та простота передачи, которая близка к нашей обычной речи. Простота, искренность и правдивость в передаче и будут обусловливать художественность рассказывания.

Какими же средствами достигается художественная простота? Прежде всего надо понять выбранный для рассказывания материал и помнить, что никогда не захватит слушателей тот рассказ, который не нравится рассказчику. С рассказом надо сжиться, и если рассказчик сам переживает настроения и действия героев, то он сумеет искренно и правдиво передать это и слушателям.

Искренне пережить рассказ, но не заучивать его наизусть—требует искусство рассказывания. Можно и даже неизбежно передавать содержание рассказа своими словами, вчитываясь во время подготовки к рассказу не в слова, а в образы и в фабулу. Воспринятое содержание будет рассказываться свободно, уверенно, потому что оно будет уже слито с рассказчицей; ей не

---

[1] Покровская, А. К. «Рассказывание в библиотеке, в школе и в народной аудитории».

надо прибегать к зрительной памяти и вспоминать, как та или иная сцена была описана в книге, какими словами, в каких выражениях и пр.

Случается иногда слышать, как рассказчица перебивает свой рассказ словами: «ах, да, я забыла сказать еще...» и т. д.. При таком приеме, конечно, нарушается целость впечатления, и внимание слушателей, особенно детей, непременно рассеивается.

Во время рассказывания должна быть радостная атмосфера; слушатели ни на одну минуту не должны замечать, что такой-то рассказ нарочно им рассказывается, с какой-то определенной целью. Мы—слишком правоверные педагоги, и нам приходится очень внимательно наблюдать за собой и работать над тем, чтобы к детям подходить в часы рассказа не как к ученикам, которых мы всегда и везде должны чему-то учить, а как к маленьким друзьям, объединенным с нами взрослыми, общими интересами и настроением рассказа.

Ничто не должно нарушать этого радостного общения детского коллектива со взрослыми. Маленькие слушатели должны без всякого напряжения воспринимать рассказ; поэтому в нем не должно быть непонятных мест и трудных для восприятия образов и слов. Рассказчице надо поработать над формой, в которую она вкладывает содержание. И здесь, в изложении, в построении фразы нужна простота, естественность. «Аффектация и жеманство в тоне голоса столь же противны, как они противны в построении фраз», — говорит Сарра Коп-Брайэнт в своей книге «Как и что рассказывать детям». И далее указывает, как достигается эта естественность. Она говорит: «Надо погрузиться в мысль о своем рассказе с такой полнотой и глубиной, чтобы не осталось мысли о самом себе. Живите своим рассказом. Отдайтесь тому настроению, которое вы вызвали в себе, и пусть оно вами руководит. Раз вы это сделаете, простота изложения явится сама собой. Это скажется самым естественным образом в выборе выражений и образов».

Язык для рассказчицы имеет огромное значение. «Язык— орудие рассказчицы, и каждая рассказывает своим языком, имеет свой стиль. Одна рассказчица передает ярко, образно, красиво; в ее изложении нет слишком сложных фраз, запутанных выражений, длинных периодов; она как будто рисует словами то, что видит, и оттого ее изложение так гармонирует с содержанием. Другая передает отвлеченно, книжно; в ее передаче много вычурности, нарочитой подчеркнутости; рассказчица рассказывает не так просто, как она говорит в обычной жизни, и, быть может, техника ее речи совершенна, но нет главного, нет творчества рассказчицы, нет свободного изложения, нет увлечения рассказом. Он не пережит рассказчицей, и потому видна лишь работа по технике речи, но нет языка живого. И часто приходится наблюдать моменты в передаче, когда рассказчица как бы припоминает нужную фразу, не смея сказать ее своими словами.

Эта связанность написанной фразой с живыми действиями передается аудитории, и она пассивно воспринимает рассказ.

Наблюдается иногда бледность языка рассказчицы; неумение подыскать образные сравнения; нет конкретности; наблюдается слишком бедный запас слов. В значительной степени это происходит оттого, что рассказчица недостаточно знакома с художественной литературой, с языком народного творчества, а поскольку известна причина этого недостатка,—возможна и борьба с ним.

Каждая рассказчица при передаче неизбежно сохраняет свой стиль, и нет надобности навязывать то, что ей не свойственно, что будет делать рассказчицу неестественной, связанной; необходимо лишь, чтобы рассказчица, вскрыв недостатки своего языка, побеждала их. Но, сохраняя свой стиль, надо сохранить и стиль произведения, которое рассказывается. Нельзя рассказывать народную сказку языком учебника истории или современным языком с заимствованными иностранными словами; точно так же в рассказе не должно быть оборотов речи и выражений, взятых из народной сказки. Язык в сказках — индивидуального творчества данного автора.

В обработке языка для каждого произведения рассказчица должна проявить художественную чуткость; в передаче иногда уместнее сохранить некоторые, наиболее художественные незаменимые слова и выражения того или иного писателя, чем заменять их своим, более бледным языком.

В заключение следует сказать, что успех рассказывания зависит и от формы и от содержания. И то и другое должно быть проработано рассказчицей как в отношении техники рассказа, желания его рассказать, увлечь рассказом слушателей, так и в отношении ценности содержания для данной аудитории. Форма и содержание должны быть слиты.

Приложение 2-е.

Практические занятия по рассказыванию.

(Из книги Н. М. Глаголевой «Техника рассказывания».)

Следующие практические занятия по рассказыванию считаются Генрихом Шаррельманом [1] обязательными для педвузов и техникумов.

I. Переложение произведения на рассказческий язык.

Это упражнение заключается в следующем: для живости рассказа приходится вычеркивать целые фразы, слова, исправлять их, придаточные предложения заменять главными, оставлять ряд ярких пятен, сокращать длинные описания и т. д. Одним словом, приходится книжный язык переделывать в образный. Но этого

[1] Известный немецкий педагог.

мало. Иногда надо изменять и самую форму рассказа, научный, сухой рассказ необходимо оживить фабулой.

Чем старше дети, тем больше язык учителя может приближаться к книжному, не нарушая законов наглядности. Чем моложе дети, тем доступнее надо им изображать рассказываемое.

II. Сокращение или распространение печатного текста.

Сокращение, уплотнение текста имеет место особенно при работе со взрослыми. Иногда длинное, ценное произведение, чтобы рассказать в аудитории в течение 30—40 минут, приходится уплотнять. В нашей практике такое уплотнение имело место в ряде повестей: «Неделя» Юрия Либединского, «Золотой Жук» Эдгара По, «Черноземье» Низового и др. Иногда в рассказе приходится вычеркивать все скучные и неинтересные места. Обширные описания, например, в естественно-исторических рассказах, должны быть вычеркнуты: в рассказе нужно не описывать животное, а изображать. Во время рассказа допустимы естественно-исторические объяснения, но их лучше вести по окончании рассказа.

Когда содержание слишком уплотнено, детям трудно следить за рассказом; тогда приходится вставлять промежуточные места, которые помогают классу следить за рассказчиком.

Распространять печатный текст приходится особенно часто, работая с маленькими детьми: слова рассказа проходят мимо детских ушей, если в них заключено слишком отвлеченное содержание, нет фабулы; в результате дети не знают того, что им рассказывалось.

В школьных учебниках большинство научных рассказов непригодны для рассказывания маленьким детям, их приходится изменять, распространять или сокращать. Эти рассказы сухи, не вызывают действенности, творчества, столь ценного в работе. Ряд таких практических занятий научает рассказчика обращаться с печатным текстом.

III. Изменение содержания рассказа.

Иногда печатный текст не совсем подходит по содержанию для рассказывания. Чем больше учитель рассказывает в классе, тем свободнее и легче удается ему переделка и обработка текста.

Какие приемы оживляют рассказ?

Начинающим Г. Шаррельман рекомендует следующее:

1. Проработка рассказа с детской точки зрения.

Научная и детская точки зрения разные. Ребенок схватывает содержание как единое целое. Ребенок лучше усваивает научный материал, сообщенный в связной форме, в форме рассказа. Драматическое действие, изображение события в процессе развития или как-нибудь иначе, описание местности, времени дня и др. подробности оживляют рассказ. Вместо рассказа «Свинья» следует рассказать «Поросенок и что с ним было». Уже само заглавие сообщает занимательность рассказу.

2. Яркость образов.

Рассказ должен возбуждать в слушателях действенность, творчество, а это может быть только, если в рассказе будут яркие образы. Только такой рассказ может захватить слушателей. Что надо иметь в виду, чтобы рассказ был ярким?

а) Необходимо выделить главное, значительное, а второстепенное изобразить поверхностно, затушевать, чтобы не отвлекать детского внимания от главного.

б) Надо найти новые, живые образы и понятные ребенку выражения.

в) Переживания действующих лиц должны быть ярки.

г) Следует вводить понятные ребенку сравнения.

3. Прямая речь — прием, оживляющий рассказ. Благодаря диалогу даже сухое описание становится живым.

4. Изображение предмета, а не его описание. Чем меньше учитель в своем рассказе утверждает или описывает и больше изображает, тем скорей он овладеет вниманием класса и тем меньше дети будут чувствовать на себе его воспитательные приемы.

5. Причинность и последовательность должны вытекать из самой сущности рассказа, а не быть навязанными.

6. Изображение собственного переживания — прием, побуждающий слушать с напряженным вниманием. Учитель в рассказе является действующим лицом, он переживает, борется, наблюдает и т. д. В рассказе не может быть единства, но дети, видя своего «героя» перед собой, не заметят этого и будут внимательно слушать.

7. Изображение чужого переживания должно быть ярким, живым. Человек должен жить, действовать, говорить перед слушателями.

8. Окружающие нас предметы дают необходимые темы и оживляют рассказ. Надо научиться интересно рассказывать про рожь, картофель, как дети встречали зиму, и другие рассказы из жизни.

9. Случай из повседневной жизни как продолжение предыдущего приема. Чем внимательнее педагог наблюдает ежедневные происшествия, тем больше у него будет тем для творческого рассказывания.

Многолюдная улица, ежедневная прогулка и т. д., все это — темы для рассказов.

10. Загадочное начало помогает освежить часто встречающиеся и повторяющихся в учебном плане темы.

Рассказчик-педагог должен уметь подойти к уже знакомому материалу с совершенно новой стороны: рассказ должен так начинаться, чтобы дети не знали, о чем же, собственно, будет речь.

Глава IX.

СЛОВО, ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ИСКУССТВА, РУЧНОЙ ТРУД И ИГРЫ.

На помощь слову в младших группах всегда идет рисунок. Графический язык в некоторых отношениях более доступен детям, чем язык слов: ребенок (по времени своего развития) — раньше живописец и график, чем писатель [1].

«Рисование — писали мы в другом месте [2] — связывается с чтением и рассказыванием в классе, с писанием собственных произведений, с повседневной и праздничной жизнью школы — декорации для школьных постановок, плакаты, украшение портретов и отдельных сценок на пути первомайской, октябрьской и других манифестаций». Рисунок и две-три строчки подписи — и готовы картина с сочинением.

Воробышек-братец
По камушкам скачет.

Или:

Ты расти, расти, мой тополь,
К небу голубому!

Ребенок пишет загадку и своим рисунком дает отгадку:

Стоит в воде по горло,
а не напьется?
(Кол в реке.)

Рисунки могут быть даны и к частушкам:

Я на беленьком платочке
Вышью аленький цветочек...

Или:

Елка, ты, елочка,
Вершина, как иголочка...

---

[1] К. Б. Бархин. Творческая работа по родному языку. Одесса 1924, стр. 123.
[2] Там же, стр. 124.

Не только рисование, но и лепка (а также вырезывание, выпиливание, аппликационные работы) могут оказать поддержку детскому слову. Детям читают:

«Был себе человек Яшка, на нем серая сермяжка, на затылке пряжка, на шее тряпка—хороша ли моя сказка».

И предлагают классу изобразить Яшку (вылепить, раскрасить, приодеть). Или предлагают вылепить страшного Вермюку.

Страшный Вермюка.

> Вот вам Вермюка — ростом высокий, об одном глазе, нос крючком, борода клочком, усы в поларшина, на голове щетина, на одной ноге, в деревянном сапоге, костылем упирается, сам ухмыляется... [1]).

Детям дается глина, пакля, тряпки, бисеринки...

Тесно связываются родной язык, изобразительные искусства и игры детей.

Ребята сделали к зиме кормушку для птиц и описали свою работу с обмерами всех частей, с указанием, как выпиливали дерево, прикрепляли все части одна к другой, на какой высоте привесили кормушку к дереву, и т. д. К описанию приложили и чертежи.

Примечание. Здесь нужно сделать следующее предостережение. Преподаватель не должен упускать из вида, что можно изображать лишь то, о чем имеешь ясное, пусть даже наивное, представление. Иногда учитель требует от класса изображения перспективных предметов, требует даже передачи сложных чувствований человека (радость, раздумье, страданье). Для ребенка единственное средство выйти в таких случаях из затруднения, это — стараться припомнить, как изображались подобные темы на виденных когда-то картинках, и воспроизвести по памяти чужой рисунок. Необходимо всячески бороться с этим вредным книжным влиянием. Еще хуже, когда дети при рисовании или лепке заимствуют один от другого определенный трафарет. Например, на десятках школьных выставок мы видели одно и то же детское изображение «смычки города с селом»; на одном углу бумаги рисуется несколько изб, на другом — фабрика с черным дымом, валящим из высокой трубы, а по середине два человека с флагами, подающие друг другу руку.

Детские игры и родной язык.

Всякая детская игра может быть связана с работами по языку. При игре, например, в кооператив, дети придумывают, что бы такое написать на вывеске открытого ими (будто бы)

[1] Примеры взяты из книги К. Бархина, «За живой работой». Одесса, 1925.

кооператива, приготовляют наклейки для горшков с молоком, сметаной и т. д.

МОЛОКО поставлено 6 августа.

Широко должны быть использованы для работы по родному языку всевозможные игры детей: например, дети сами составляют считалочки для разных игр (в прятки, в горелки, в лошадки, в жмурки, в коршуны, в бабки, в зорю-зоряницу, в капусту, в городки, в классы, в кошки-мышки, в лебеди и т. д.).

Сколько игр на белом свете:
Салки, жмурки, мак, горшки...
Целый день играйте, дети:
Нет ни скуки, ни тоски,
Прятки, палка-выручалка,—
Сколько всех — не рассказать...
Но для каждой есть считалка, —
Без обмана, чур, играть!

Начало считалочки можно дать детям; можно написать на доске последнее слово второй строки: дети сами восполняют эти строки.

1. Говорит зайчиха: «раз»,
(класс продолжает)
. . . . глаз
2. . . . . два,
. . . . . . голова.
3. . . . . три
посмотри
4. . . . . четыре,
. . . . ножки растопырил
5. . . . . пять,
. . . . . . погулять...

Кроме игр, большинству учащихся известных, давно уже оформившихся, можно вводить игры новые, придуманные классом в связи с поставленной перед ним комплексной темой или предпринятой экскурсией («Река и берег», «Кот и воробышки», «Железная дорога», «Засыпающий сад» и т. д.). Вообще, не обрывать должна школа нити, связывающие дитя

с детством, с игрой, с песенкой (как преступно последовательно велась в старой школе работа опустошения «детской души»!), но давать новый материал для того, чтобы это детство расцветить, сделать радостно-активным. Песня и игра предшествуют учебе — песня и игра должны в первые годы обучения сопровождать все работы учащихся. «Для игры же — говорит талантливая американская писательница и чуткий педагог — нет лучше материала, чем слово. Слова окружают нас, сопровождают нашу работу, звучат в наших ушах, их ритм у нас на языке»[1]. Сведем теперь в одно, что мы сказали в этой главе. Словесный элемент в детской игре весьма значителен. Он находит себе воплощение: 1) в разговорах детей, играющих в вопросы и ответы; 2) в сочинении считалочек при игре (так называемое «кононье»); 3) в описании какой-нибудь захватившей детвору игры (как играют в прятки, в горелки, в жмурки, в коршуны, в бабки, в зорю-зоряницу, в капусту, в городки, в классы, в гуси-лебеди и т. д.); 4) в описании какого-нибудь запомнившегося эпизода во время игры («Какой с нами смешной случай был при игре в прятки», «Как Жучка нам мешала играть в прятки» и т. д.), наконец, 5) в строго-точном формулировании известных положений — «законов», принятых после обсуждения и всевозможных поправок со стороны участников игры (особый вид «делового» сочинения об игре). Например, класс составляет плакат:

Правила игры в прятки.

1 . . . .
2 . . . .
3 . . . .
4 . . . .
. . . .
. . . .
. . . .

Наконец, не следует забывать и специально словесные игры. Возьмем, скажем, игру «Первый слог» — она при-

[1] Луси Спрэ Митчель, Книга рассказов про здесь и теперь. ГИЗ, М., 1925, стр. 45.

учает делить слова на слоги, располагать слова, которые ребенок знает, по первым слогам. Играющие (в комнате или на воздухе) рассаживаются в кружок и перекидывают друг другу платок или мяч. Бросающий произносит часть слова, ловящий должен его закончить. Например, бросающий говорит «Го», ловящий заканчивает: «род» (или «лод» и «лубь» и т. д.). Дети, которым по правилам игры запрещается, под угрозой штрафа или фанта, называть белый и черный цвет, на вопрос водителя игры, какого цвета снег, отвечают сравнениями, уподоблениями: «как бумага», «как мех зайца», т. е. проделывают довольно сложную словесную работу.

Играющие в телефон садятся в ряд или в кружок. Первый из сидящих (или тот, на кого падает жребий) говорит шопотом на ухо соседу придуманную им фразу. Сосед передает ее так же тихо своему соседу и т. д. Тот произносит ее вслух и сравнивает с первоначальной фразой, пущенной в обращение. Смысл игры: развитие внимания и быстроты соображения.

К числу «словесных игр» принадлежат шарады (разгадка их, постановка в некоторых случаях и сочинение новых шарад) и ребусы. Вот, например, дается для разрешения шарада («плуг») в связи с экскурсией в поле, где ведутся сельские работы, или беседой о земледельческих орудиях:

Начало — буква. Часть вторая —
Коров и лошадей питая,
Приносит пользу, тешит взор
Своею зеленью веселой,
А целое — ножом тяжелым
Крошит нам землю. Тишь, простор...
И под его небыстрым ходом
Разрыты черные поля,
И им поднятая земля,
Приняв зерно, дает нам всходы.

После того, как дети разгадают эту шараду, они и сами могут заняться придумыванием «своей» шарады о другом, каком-нибудь земледельческом орудии — скажем, шараду о «бороне» («бор», «она»). Постановка шарад переходит уже в игру-драматизацию: желая изобразить слово «капуста», дети подражают звуку падения капли («кап») и изображают наглядным образом «уста» (рот) или «К» и «пуста».

Простейший вид ребуса — изображение слов частью буквами, частью рисунком (такие ребусы могут заинтересовать детей уже во время прохождения букваря).

ЛИТЕРАТУРА.

1. Бархин, К. Творческая работа по родному языку. Госуд. Издат. Украины, 1924, глава «Слово — рисунок», стр. 123—131. Приведены темы для иллюстрирования пословиц, загадок и т. д.

2. Мурзаев, В. Творческое рисование. М. 1913. Автор приводит много наглядных примеров того, как графическим языком может дополняться детский словесный язык.

Задания.

1-е.

Подберите для детского иллюстрирования несколько загадок, отгадки на которые были бы под силу учащимся I и II группы (отгадку дети должны рисовать).

2-е.

Подберите две-три детских (или народных) песенки для иллюстрирования учащимися II группы. Решите заранее, какие моменты в песне могут быть иллюстрированы.

3-е.

Придумайте темы заставок и концовок для украшения детьми школьной стенгазеты, классного календаря природы, обложек классных сборников (для III и IV группы).

4-е.

После посещения опытной (при педтехникуме) или массовой школы обратите внимание на изготовленные детьми плакаты: находятся ли в должном соответствии на этих плакатах слово и рисунок? Опишите 2—3 детских плаката.

5-е.

Выберите из сборника детских игр 2—3 игры, которыми можно было бы воспользоваться для каких-либо работ по языку.

6-е.

Придумайте две «словесных» игры — одну для I группы и другую для III группы. Эти игры должны заключать в себе определенный творческий момент (дети при игре «сочиняют» свое, а не повторяют уже данное), должны представлять интерес для детей и быть им вполне по силам.

Глава X.

РОДНОЙ ЯЗЫК В КОМПЛЕКСЕ.

Родной язык в комплексном преподавании.

В состав каждой комплексной темы входит как обязательный элемент и родной язык. Больше того, поскольку проработка всей темы идет в словесной форме (устной или письменной), языковым моментом пропитывается значительнейшая часть комплекса. К слову, к речи ребенок прибегает и тогда, когда составляет задачу на счет и измерение, когда ведет запись событий в «Живом уголке природы». Для приобретения орфографических навыков, для занятий по грамматике и другим отделам языкового образования могут выделяться и особые часы, независимо от часов, отдаваемых на общую проработку комплексной темы.

При составлении плана комплекса следует иметь в виду и время, которое надлежит отдать языку, и наметить вопросы, подлежащие разрешению, выбрать рассказы и стишки для прочтения и т. д., причем точно наметить занятия в днях и часах. Подбор материала зависит от местных условий (краеведческих данных), от подготовки учащегося и от целевой установки самого комплекса и его логической структуры.

Возьмем комплекс «Окружающая ребенка среда зимой» для 1-го триместра 1-го года. Какова его целевая установка? Ясно, что он имеет целью помочь ребенку осознать:

1) происшедшие с наступлением зимы изменения в природе, а отсюда и

2) изменения в труде и жизни семьи, самого ребенка и школы.

«В процессе формирования личности будущего организатора и строителя коммунистического общества этот комплекс имеет немаловажное значение: он на наглядных, до-

ступных пониманию ребенка явлениях природы вскрывает такой биологический факт — жизнь есть борьба за существование, в ней нет молочных рек с кисельными берегами, нет ни волшебников, ни волшебниц, ни колдунов, ни колдуний, ни ведьм, а есть в условиях нашего края суровая природа и человек, есть стужа, снег, лед, короткие дни и длинные ночи. Со всеми этими тяжелыми для всего живого явлениями природы борются растения, борются животные, борется и человек; при этом последний борется не в одиночку, а коллективно.

Отсюда ясно, что в данном комплексе (т.-е. в компл. «Зима») — две основных темы: 1) наступление зимы, 2) сохранение жизни зимой. В первой теме мы останавливаемся лишь на таких явлениях природы: снеговой покров, замерзание рек, охлаждение воздуха, замерзание почвы и укорачивание дня и изучаем эти явления постольку, поскольку это доступно данному возрасту. Из рассмотрения данных явлений природы мы делаем вывод, что зимние условия менее пригодны для жизни, чем летние, а раз они изменяются в худшую сторону, то, значит, и самая борьба за существование обостряется. Мы останавливаемся лишь на хвойных деревьях (с лиственными познакомились на предыдущем комплексе), на зимующих вокруг жилья человека птицах (с перелетными познакомились тоже раньше), на домашних животных, которым в борьбе за существование помогает человек, на ребенке, его труде и развлечениях, а попутно осмысливаем гигиенические навыки, приобретенные в процессе работы первого триместра, и, наконец, изучаем связь города с деревней» [1].

Выяснив целевую установку комплекса, нужно определить объем формальных знаний и навыков, которые должны получиться у детей в результате его проработки. По языку, который нас в данную минуту интересует, работа (сделаем такое допущение) выразится так: продолжается и заканчивается изучение грамоты, проводятся наблюдения над интонацией при некоторых знаках препинания (точка, вопросительный и восклицательный знаки), усваивается правило:

---

[1] Из работы (ненапечатанной) Педолого-педагогической комиссии Пермского педагогического техникума: «Программа 1-го и 2-го годов обучения деревенской школы I ступени».

«После точки пишется заглавная буква». Теперь вырабатывается план занятий по дням и темам. Приводим примерное распределение материала на первые несколько дней, причем мы не упоминаем занятий, имеющих целью научить детей читать и писать, так как не можем здесь предвидеть, какому методу будет следовать преподаватель.

1-й день.

Установление факта наступления зимы.

1) Чтение учителем ст. «Снежок».

«Вьется белый снежок,
И с туманных небес
Сыплет легкий пушок
На сады и на лес...»

«Алые Зори», стр. 172, или «Наступление зимы», «Новая деревня», стр. 57.

2) Выработка коллективного связного (устного) отчета о прогулке по селу, предпринятой с целью проследить, какие изменения произошли в природе.

3) Списывание с доски в тетради.

4) Чтение какого-нибудь простого плаката: «Пришла зима. Наблюдайте природу».

2-й день.

Ознакомление детей со свойствами снега.

1) Краткая формулировка отчета о работе в виде 2—3 фраз и запись их на доске учителем.

2) Чтение учителем стих. «Летят, летят снежинки» («Новый Путь», 1,161).

3) Загадывание и отгадывание загадок:

«Снег на полях, лед на реках, вьюга гуляет, — когда это бывает?»

Рисование загадки и описание отгадки.

4) Чтение статейки (в 7 строк) «Теплый угол» («Алые Зори», стр. 174).

3-й день.

Формы снежинок.

1) Учитель читает статью «Вид снежинок» («Новый Путь», 1,150).

2) Краткая формулировка в виде 2—3 фраз беседы о форме снежинок и запись их учителем на доске.

3) Писание на доске: «Кому что нравится».

4) Разучивание стих. «Снежинки».

5) Игра в снежинки (повторяется какая-нибудь считалочка).

4-й, 5-й и 6-й дни.

Глубина снега.

1) Беседа о глубине снега, с формулировкой в 3—4 фразах выводов и запись их учителем, под диктовку класса, на доске.

2) Отгадывание загадки «Белая скатерть все поле покрыла».

3) Повторение разученного раньше стихотворения.

4) Отчет о произведенной работе (измерении глубины снега).

5) Игра в следопыты под песенку.

6) Изготовление плаката: «Не ешь снега—простудишь горло!».

7-й день.

Значение снега.

1) Беседа о значении снега для хлебов, трав и деревьев.

2) Чтение стих. «Одеяльце»— хр. «Алые Зори», стр. 173 или «Новый Путь», стр. 150.

3) Запись учителем на доске отдельных фраз из стихотворения.

4) Чтение статьи «Что делают снежинки?», хр. «Восьмилетка», стр. 92.

5) Загадывание и отгадывание загадок; запись их на доске, чтение и списывание в тетради: «Зимой греет, весной тлеет, летом умирает, осенью оживает»; поговорки: «Много снега—много хлеба» и «Снега надует—хлеба прибудет».

6) Ведение календаря природы (выпал снег, замерзла река).

Так распределяются занятия по языку и для прочих дней по темам:

8-й день — Замерзание рек.
9-й день — Зимние дороги.
10-й день — Охлаждение воздуха.
11-й день — Замерзание почвы.
12-й день — Укорачивание дня.
13-й день — Жизнь природы зимой.
14-й день — Хвойные деревья — ель.
15-й день — » » — сосна и пихта.
16-й день — Зимующие птицы.
17-й день — » »
18-й день — Домашние животные.
19-й день — Уход за домашними животными.
20-й день — » » » »
21-й день — » » » »
22-й день — Жизнь человека зимой. Жилище.
23-й день — » » » Отопление.
24-й день — » » » Освещение.
25-й день — » » » Одежда и обувь.

26-й день — Занятия семьи дома и во дворе.
27-й день — Детский труд и забавы.
28-й день — Гигиенические навыки.
29-й день — Организация детских трудовых групп.
30-й день — Обмен города с деревней.
31-й день — Подытоживание работы по комплексу.

При насыщении комплексов языковым материалом нужно помнить, что каждый комплекс имеет свои «естественные границы», проводимые тремя основными для нас данными: емкостью внимания ребенка, шириной его интересов и богатством его личного (или в школе — класного, коллективного) опыта. Рассказы, стихи, песенки, игры с считалочками должны строго соответствовать плану урока данного дня, — только при этом можно быть уверенным, что не пропустишь из программы данного комплекса ничего серьезного. Учитель, например, хочет прочесть в классе рассказ С. Аксакова «Человек под снегом» («Алые Зори», 173), — он может его приноровить лишь к занятиям 7-го дня («Значение снега»). К этому же дню следует отнести и описание «Снежная берлога» (как живут под снегом медведи). Словом, занятия 7-го дня должны иметь свою целевую установку: довести детей до сознания, что снег — дурной проводник тепла, и этой установкой определяется словесный материал, который следует привлечь при проработке той или иной комплексной темы или подтемы.

То, что мы сказали (элемент родного языка о комплексе «Окружающая ребенка среда зимой»), может быть применено и к другим комплексам, развертываемым в четырехлетке — меняется материал, но принцип работы остается тот же.

Родной язык, входя необходимым элементом в состав всех комплексных тем, не является, однако, некоей дробью курса. Занятия по языку должны отличаться цельностью (например, усвоение определенного минимума по грамматике), систематичностью, единством планов преподавания.

ЛИТЕРАТУРА.

Богоявленский, Л. Родной язык в комплексе. Изд. «Раб. Просвещения», М., 1926.

Афанасьев, П. Родной язык в комплексной форме преподавания. М., 1924.

Глава XI.

О ТРЕБОВАНИЯХ, ПРЕД'ЯВЛЯЕМЫХ К УЧЕБНОЙ КНИГЕ.

Книги для школы, в зависимости от цели, какую они себе ставят, могут быть разных видов. Еще недавно были в большом ходу хрестоматийные сборники (или просто —«хрестоматии»). В большинстве случаев такие сборники состояли из отрывков, взятых из значительных по объему литературных произведений, вырезанных из целого с совершенно посторонней для целого задачей — дать учащимся краткие примеры тех или других литературных форм, видов и жанров (описание, повествование, диалог, лирическое отступление). Правильней было бы такие сборники называть альбомами примеров по родному языку[1]. Подобные примеры не могли, конечно, дать учащемуся представления о тех литературных произведениях, откуда их брал составитель. Как пример описания гор, скажем, приводился отрывок из повести Л. Толстого «Казаки», но в повести горы врываются в думы, в размышления героя, они обрывают нить его воспоминаний, вызывают надежду, что он найдет, наконец, твердый путь в жизни, освободится от нравственных недостатков — самое упоминание «горы...», «горы...» имеет целью показать властное вторжение новой обстановки в психику данного лица, и эта часть толстовской повести не ставит себе (и не достигает) цели описать природу кавказских гор, а фигурировала она неизменно в хрестоматиях в отделе описаний. В последние годы был издан ряд сборников, заключающих в себе несколько целиком взятых литературных произведений, объединенных

---

[1] Как предлагал это делать (теперь уже покойный) методист Н. Соколов.

одной общей — иногда очень широкой — темой («Октябрь в деревне», «Рабочий класс на Западе», «Металлист», «Транспортный рабочий» и т. д.). Нередко текст здесь сопровождается кратким историко-литературным и обществоведческим комментарием. Наконец, на смену хрестоматиям, в соответствии с самим характером преподавания в трудовой школе, имеющего целью вызвать самодеятельность учащихся, в последнее время появляются рабочие книги. В таких книгах на-ряду с материалом стимулирующим (дающим толчок, побуждение к работе) и фактическим (сообщающим необходимые сведения, без которых учащимся нельзя приступить к разрешению поставленных в книге вопросов), предлагаются в достаточном количестве и задания для самостоятельной их проработки детьми. Разрешение поставленных перед учащимися вопросов постепенно подводит его к определенным обобщениям.

К разряду учебных книг относятся еще справочники (орфографические, грамматические, литературные словари) и задачники или вопросники.

Большинство учебных книг для I ступени трудовой школы строятся применительно к комплексному преподаванию; они заключают в себе материал по языку, естествознанию, математике, обществоведению и т. д. Конечно, основным требованием, которое можно предъявить к подобной учебной книге, будет такое: весь разнородный материал должен быть хорошо между собой увязан, не представлять отрывков из учебников по разным дисциплинам, произвольно объединенным одной обложкой книги.

Учебная книга, предназначенная для трудовой школы — нас интересует здесь, главным образом, область родного языка, — должна дать материал, вполне пригодный для воспитания в языковом отношении молодого поколения. Поэтому при выборе для школы учебной книги необходимо обследовать вопрос, в достаточной ли степени является доброкачественным предлагаемый в книге словесный материал. Вот ряд вопросов, которые не могут не возникнуть при критическом обзоре учебных книг для школы: 1) находится ли материал книги на уровне современной науки и жизни; в достаточной ли степени отражает он новый быт, новое государственное строительство; способствует ли словесному

оформлению революционного настроения учащихся; 2) удовлетворяет ли книга по своему объему, не слишком ли загружает учащихся и в то же время дает ли достаточно материала для работ в группе в течение учебного года (или триместра, если предполагается несколько сравнительно небольших выпусков книги); доступна ли пониманию детей, соответствует ли их интересам и жизненному опыту; достаточно ли последовательно переходит от более легкого к более трудному, предоставляет ли достаточно материала стимулирующего и фактического; ведет ли к более или менее самостоятельной проработке вопросов детьми; мотивированы ли эти задания и согласованы ли они с тем временем, которым учащиеся располагают?

Не последнюю роль при выборе учебной книги должна играть и оценка ее с внешней стороны (бумага, шрифт, рисунки).

Рабочая книга для трудовой школы пока что есть лишь «искомое», а не «найденное» — все выпущенные до сих пор книги не удовлетворяют требованиям, какие предъявляет к ним программа ГУС'а. Особенно слаба в них языковая сторона: произведения, приводимые в книге, могут быть названы «художественными» лишь с большой натяжкой; значительная часть статей пишется самими составителями, и эти статьи нельзя признать для молодых поколений образцами деловой прозы. Одна книга изумительно напоминает другую — рассказы, стихи, даже рисунки одни и те же... От серых страниц нередко веет злой скукой. Трудно стать такой книге другом учащегося...

ЛИТЕРАТУРА.

Гордон, Г. Учебник и его значение в школьной работе, статья в I томе «Педагогической Энциклопедии» (Изд. «Работник Просвещения», М., 1927), стр. 627—636. Здесь перечислены главные требования, какие следует предъявлять к учебнику, предназначенному для новой школы.

Смирнов-Кутаческий, А. Книга для чтения в первой ступени (в III сборнике «Родной язык в школе» за 1927 г.). Автор дает обзор наиболее ходкой учебной литературы по родному языку с точки зрения пригодности этой литературы — ее соответствия новым педагогическим требованиям (социальные проблемы, затрагиваемые в книгах для чтения, литературно-художественный элемент, стимулятивный материал, материал справочный, необходимый для самостоятельной работы учащихся, обобщающий).

Задания.

1-е.

В № 3 «Народного просвещения» за 1927 год напечатан список учебных книг по родному языку, рекомендованных Государственным ученым советом для школ I ступени на 1927/28 учебный год.

Разбейтесь на группы—пусть каждая группа рассмотрит по 4 учебных книги из рекомендованных (для групп I, II, III) и даст о них свой письменный отзыв. Сравните некоторые из этих отзывов с рецензиями, помещенными в педагогических журналах и сборниках, и отметьте, что из существенного было вами в отзыве упущено из виду и на что как раз обратил свое внимание рецензент; в чем вы во мнениях расходитесь с рецензентом.

2-е.

Напишите рецензию на рецензию, помещенную в журнале о какой-нибудь учебной книге.

3-е.

Составьте отзыв об учебной книге, введенной в той школе, где проходит ваша практика: при самом применении книги достаточно ярко обнаруживается пригодность ее или непригодность (соответствует ли она гусовским программам, дает ли детям интересный материал, хватает ли этого материала на учебный год, посильны ли задания, помогают ли эти задания учителю вести дело в классе, нравится ли книга учащимся и т. д.).

4-е.

Составьте вопросник или схему для разбора учебной книги (на какие стороны книги нужно обратить внимание при ее выборе для школьного употребления).

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Часть I.

Цена 1 р. 80 к.

У

